

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE RECUPERAÇÃO NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO:  
UM ESTUDO EM PORTO VELHO-RO**

PORTO VELHO-RO

2012

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE RECUPERAÇÃO NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO:  
UM ESTUDO EM PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – MAPSI, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

PORTO VELHO-RO

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

S7293c

Souza, Flora Lima Farias de

Concepções e práticas de recuperação no processo de escolarização: um estudo em Porto Velho-RO / Flora Lima Farias de Souza. Porto Velho, Rondônia, 2012.

157f

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof.ª. Dr.ª. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

1. Recuperação - aprendizagem 2. Psicologia escolar 3. Escolarização 4. Ensino Fundamental  
I. Zibetti, Marli Lúcia Tonatto Leonel de Moraes II. Título.

CDU: 159-37.015.3(811)

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE RECUPERAÇÃO NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO:**

**UM ESTUDO EM PORTO VELHO-RO**

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Assinatura: Marli L. Zibetti

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lygia de Sousa Viégas

Instituição: Universidade Federal da Bahia- UFBA

Assinatura: Lygia de Sousa Viégas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Lima Souza

Instituição: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Assinatura: Ana Maria de Lima Souza

Dissertação Defendida em 24/09/2012

*À minha maior incentivadora, capaz de  
harmonizar doçura, firmeza e alegria dentro  
de si com amor transbordante: **Minha MÃE!***

*Ao ser humano mais íntegro e honesto que  
conheço: **Meu irmão**, o homem que mais  
admiro nessa vida.*

*Aos meus afilhados lindos, fontes de pureza,  
alegria e amor:  
**Ilana Maria, Emília Regina e Pedro Kolben.***

*A **Eloísa**, pequena joia que me adotou como  
madrinha.*

## AGRADECIMENTOS

*A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam  
Para aqueles que buscam e tentam sempre.  
E para aqueles que reconhecem  
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.*

*(O Sonho - Clarice Lispector)*

A **Deus** pelo dom da vida, força e inspiração;

“Não me lembro mais qual foi nosso começo. Sei que não começamos pelo começo. Já era amor antes de ser.”<sup>1</sup> A maior responsável por eu existir, persistir e insistir: **Vilma Lima Farias de Souza**. Sua fé, seu apoio e amor incondicional, fazem toda diferença em minha vida! Você sem dúvidas é a melhor parte de mim! Mãe, este texto é seu!

**Ao Fausto**, “[...] enquanto eu tiver você do outro lado eu consigo me orientar”<sup>2</sup>, mais que um irmão, um grande amigo! Você é a voz da razão, é meu ponto de equilíbrio; não há palavras para expressar suas qualidades, por isso só agradeço!

“[...] ela acreditava em anjos, e porque acreditava: eles existiam!”<sup>3</sup> À professora **Marli Lúcia Tonatto Zibetti** minha sempre orientadora, sem dúvida é o maior de todos anjos que existem em minha vida! Obrigada pela atenção, pelo carinho, pelos “puxões de orelhas”, pela disponibilidade e pelos ensinamentos valiosos. Nosso caso de amor é antigo, o MAPSI só oficializou o que já estava exposto. “Juntas sempre!”

Às minhas tias sempre amadas, **Tia Cleide** (madrinha querida), **Tia Edna**, **Tia Betinha**, **Tia Maria do Carmo**, **Tia Joseli**, **Tia Mônica** e **Tia Yara** a quem tenho eterna gratidão e carinho sem fim! Obrigada pelo colo, mesmo depois de adulta.

Ao meu sempre tão querido tio, herói: **João Batista Cavalcante Acioly**.

Vocês se foram, mas o amor e as lembranças não! Às duas tias que sei que estão comigo sempre: *in memoriam* **Telma** (Doca) e **Emília** (Tamila).

Às minhas mães do coração que me “adotaram”, encheram-me de amor, cuidaram e torceram por essa filha ausente: **Zilda Klemz Eller**, **Maria José Rocha** e **Marlene Schulz**.

À segunda turma do Programa de Pós Graduação em Psicologia - MAPSI, “**Os Fubás**” em especial: **Claúdia Costa Cabral** e **Fabiane de Melo**;

Às duas amigas com as quais compartilho desde o PIBIC, a “dor e a delícia” de sermos pesquisadoras. O mestrado possibilitou nos conhecermos melhor e nos admirarmos ainda mais: **Kelly Jessie Marques Queiróz** e **Aline Paula Marin**, obrigada por tudo!

---

<sup>1</sup> LISPECTOR, C. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998

<sup>2</sup> Trecho da canção “O Anjo mais Velho-Teatro Mágico”

<sup>3</sup> LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Aos meus “Farias” que tanto amo: **Ivete** (confiança em pessoa), **Mônica Lizandra** (a irmã mais nova), **Felipe César** (o primo amado), e **Rodrigo César** (meu admirável cientista).

A **Maria de Fátima Lira** e **Guilherme Alencar de Cavalcante Lira**, pela acolhida.

Já dizia o poeta “... é impossível ser feliz sozinho”, por isso não posso deixar de fazer um agradecimento especial às irmãs que pude escolher sempre tão compreensivas e que, pacientemente, me ouviam falar sempre dos assuntos relacionados à pesquisa.

À **Vanessa Schelbauer** meu ponto de encontro, amiga para todas as horas, de uma fidelidade rara! Sorriso certo e acalento para os momentos de fraqueza;

À **Danielle Oliveira** (Dani), por seus ombros confortáveis, amizade incondicional, ouvidos sempre solícitos e otimismo contagiante;

À **Adriana Moraes Justus Kolben** (Amora) a possibilidade de ser “mãe-drinha” do Pedro é das melhores sensações que posso ter. Obrigada, pela confiança, dupla torcida e carinho em dobro!

À **Janaína Rocha Alencar** (Jana), como esquecer os seus cuidados e de um coração tão generoso, que me deu a feliz notícia da aprovação do mestrado? Obrigada por partilhar momentos incríveis, me acolher, e dividir sua mãe comigo.

À **Geisyane Esteves Matias**, mais que comadre, uma grande amiga! Obrigada pela parceria, e por me confiar sua pequena joia!

À **Juscilene Carla Leite (Jusci)** e **Josiane Paula Leite**: a amizade de vocês me faz ser uma pessoa melhor e mais feliz!

À **Simone Valim**, amiga de longa data, desde o tempo da escola dividindo alegrias e dando consolo.

À **Daniela Bergamin** (Dani), sua criatividade, empenho e alegria só fizeram com que minha admiração por você se tornasse IMENSURÁVEL.

À **Camila Zuque** (Mila), sempre tão carinhosa, espirituosa e doce! Obrigada pela preocupação e amizade;

À **Juliana Cândido Matias** (Jujuba), pelas palavras belas nas horas certas e necessárias.

À **Janice Daiane Lira**, sempre tão correta no que faz, guardo nossas trocas de *e-mails* com  
carinho!

À **Elaine Pinheiro**, Obrigada pela torcida, orações e atenção, seu carisma me contagia a quilômetros de distância!

E por último, mas não menos importante, **Edlaine Pestana**, sua amizade é um presente que mantenho com muito zelo, obrigada pela companhia mesmo distante e revisão do texto. *Thank you!*

Mais do que um título, esse mestrado me possibilitou três presentes:

**Deusodete Rita Silva Aimi** (Deusa) companheira de “intensivões” na biblioteca, conselheira sábia com garra e disciplina inspiradoras, sua paixão pela Educação Especial me encanta dia após dia!

**Marasella del Cármem Silva Rodrigues Macedo** (Mara), obrigada por deixar eu fazer parte da sua vida, pelas mensagens carinhosas e abraço de mãe, estendo meu agradecimento aos seus familiares que sempre me trataram com tanto carinho (Fábio, Marcel e Marina).

E ao meu “Gato-Mestre” **Moisés Kogien**, por cuidar da minha “qualidade de vida”. Ser humano lindo, sagaz e atencioso, capaz de arrancar sorrisos e gotas de esperanças quando tudo parecia turvo.

A todos/as os/as professores/as do Programa de Pós Graduação em Psicologia que me inspiram a todo o momento, em especial: **Luis Alberto Lourenço de Matos; Neusa Tezzari, Elisabete Martinez e Vanessa Aparecida Lima.**

Aos membros do meu estimado Grupo Amazônico de Pesquisas em Psicologia e Educação - GAEPPE. Ivonete, Juracy, Débora, Thaís, Leiryvanda, Ingrid, Fabrício, Rômulo, Josiane e Josemar. Obrigada pelos profícuos momentos de partilhas, estudos e torcida.

À escola Maria da Silva e aos participantes da pesquisa, obrigada pela acolhida, pela disponibilidade, sobretudo pelas valiosas contribuições, sem vocês este trabalho não seria possível.

Às membros da banca Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Lygia de Sousa Viégas** e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Ana Maria de Lima Souza**, que desde o exame de qualificação, demonstraram imensa gentileza e disponibilidade para com o texto. Obrigada pelo carinho e pelas contribuições despendidos ao **nosso** trabalho.

À Fundação Universidade Federal de Rondônia, em especial ao câmpus de Rolim de Moura, pela oportunidade de participar do PIBIC, me inspirando assim a seguir carreira acadêmica.

À CAPES pela concessão da bolsa;

E a todos e todas que lutam por uma educação pública de qualidade, o meu agradecimento, afeto e respeito! Eis aqui mais uma militante da causa!



## RESUMO

SOUZA, F. L. F. **Concepções e práticas de recuperação no processo de escolarização:** um estudo em Porto Velho-RO. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2012.

A presente dissertação versa sobre a temática da recuperação de aprendizagem, entendida neste trabalho como direito, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), dos alunos e alunas que não apresentam rendimento escolar suficiente para aprovação na etapa da escolarização em que se encontram. Em levantamento de pesquisas sobre a temática, realizada junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constatou-se que o assunto tem sido pouco investigado pela academia e os estudos realizados concentram-se no estado de São Paulo e têm se voltado para a análise dos programas especiais de recuperação implantados pelo poder público para atender os alunos e alunas que não obtiveram êxito no sistema de progressão continuada. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino em Porto Velho – RO, com o objetivo de investigar as concepções e práticas de recuperação de aprendizagem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista metodológico adotou-se o estudo de caso de abordagem qualitativa fazendo-se uso de análise documental, entrevistas individuais (com professores e coordenadora pedagógica) e em grupo (com alunos de 6º e 7º ano) além de observação participante das etapas de recuperação desenvolvidas ao final de cada bimestre durante o ano letivo de 2011. As observações foram registradas em diário de campo e, posteriormente, sistematizadas em forma de registros ampliados, conforme orientações de Bogdan e Biklen (1994). A partir das contribuições da Psicologia Escolar crítica (PATTO, 2010a; 2010b; SOUZA, 2011), o estudo busca analisar o tema tomando-se em conta os múltiplos determinantes das práticas educacionais tais como, as regulamentações dos documentos oficiais, as condições materiais de funcionamento da instituição e as concepções dos sujeitos que constroem o dia a dia da escola. A análise dos documentos oficiais que normatizam a oferta de estudos de recuperação indica que eles se sustentam em um discurso de descentralização da gestão e progressiva autonomia das unidades escolares. Entretanto, no cotidiano escolar verificam-se formas cada vez mais sutis de controle do trabalho educativo, seja por meio dos resultados das avaliações externas, ou pela construção de *rankings* comparativos do desempenho das unidades escolares. Por outro lado, as atribuições de responsabilidades às escolas no planejamento e implementação de ações de enfrentamento dos números de reprovação e dos baixos índices de rendimento nas avaliações de desempenho, não são acompanhadas pelos investimentos necessários à garantia de condições para a realização do que foi planejado. Desta forma, conclui-se que as práticas de recuperação desenvolvidas pela escola, ao invés de caracterizarem-se como novas oportunidades de aprendizagem, constituem-se em mecanismos para que sejam alcançadas as médias necessárias para aprovação. E os profissionais e alunos da instituição, embora percebam as limitações dessas práticas, carecem de condições institucionais que oportunizem o enfrentamento coletivo dos problemas escolares de forma que a escola possa cumprir com sua função de garantir acesso aos conhecimentos sistematizados necessários à emancipação humana.

Palavras-Chave: Recuperação de aprendizagem. Psicologia Escolar. Escolarização. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

SOUZA, F. L. F. **Conceptions and practices of recovery in the schooling process: a study in Porto Velho – RO.** 2012. 157 f. Dissertation (M.Sc. degree) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2012.

The present dissertation concerns the issue of the learning recovery, understood in this study as a right, settled by Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), belonging to the students who did not achieve a performance good enough to pass the schooling stage in which they are. According to a data collection about the issue, carried out on Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), such matter has been little studied in universities, researches are more abundant in the state of São Paulo, and they have focused on analyzing special recovery programs implemented by public administration to serve the students who have not succeeded in the process of continuous evaluation. This study was accomplished in a state public school in Porto Velho – RO, with the aim of researching the conceptions and practices of recovery of learning which are applied during the final stages of elementary teaching. From the methodological point of view, we chose a case study of qualitative approach, making use of documental analysis, group (6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students) and individual (with teachers and the educational coordinator) interviews, besides active participation in the recovery phases occurred in the end of each term of the academic year 2011. Observations were recorded on a field diary, and, later, they were organized in the form of expanded records, according to suggestions by Bogdan and Biklen (1994). From the contributions of the critical school psychology (PATTO, 2010a; 2010b; SOUZA, 2011), this study seeks to analyze the matter, considering the several determinants of the educational practices, such as regulations of official documents, material conditions of operation of the institution and concepts of the ones who make the school day-by-day. The analysis of the official documents that regulate the provision of recovery studies indicates that they are based on a discourse of decentralization of management and progressive autonomy of school units. However, during the day-by-day in school, one can see the existence of more and more subtle ways to control the educational work, either through means of external evaluations, either through the construction of comparative rankings of the performance of the school units. On the other hand, the responsibility attributions to schools in the planning and implementing of actions addressing the numbers of failure and low levels of achievement in the performance evaluations are not accompanied by the investments required to grant the conditions for the accomplishment of what was planned. This way, one can conclude that the recovery practices developed by schools, instead of being new opportunities to learn, are mechanisms to make possible to reach the necessary marks to pass. And the professionals and students of the school, though they realize the limitations of these practices, they need institutional conditions that give them the chance to face together the school problems in a way the school can do its function of guaranteeing access to systematic knowledge necessary for human emancipation.

**Keywords:** Recovery of learning. School Psychology. Schooling. Elementary teaching.

*“Uma coisa é pôr idéias arranjadas,  
outra é lidar com país de pessoas, de  
carne e sangue, de mil-e-tantas  
misérias...” (João Guimarães Rosa).*

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio  
GEPPEA- Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Amazônia  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IPUSP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MAPSI – Mestrado Acadêmico em Psicologia  
NUSAU – Núcleo de Saúde  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PIC – Programa de Intensificação do Ciclo  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação  
SOE – Serviço de Orientação Escolar  
UNIR- Fundação Universidade Federal de Rondônia  
USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> Avaliação de recuperação 1º bimestre Língua Portuguesa (6º ano) .....	112
<b>Figura 2-</b> Avaliação de recuperação 1º bimestre matemática (6º ano).....	113
<b>Figura 3-</b> Avaliação de recuperação 3º bimestre matemática (6º ano).....	114
<b>Figura 4-</b> Avaliação bimestral Língua Portuguesa 3º bimestre (6º ano) - (frente).....	115
<b>Figura 5-</b> Avaliação bimestral Língua Portuguesa 3º bimestre (6º ano) - (verso).....	116
<b>Figura 6-</b> Avaliação de recuperação Língua Portuguesa 3º bimestre (6º ano) .....	117

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1-</b> Pesquisas sobre recuperação de aprendizagem na BDTD de 1996 a 2011 ...	46
<b>Tabela 2-</b> Rendimento escolar Escola Maria da Silva - 2008 a 2011 .....	74
<b>Tabela 3-</b> Dados pessoais e de formação dos/as profissionais participantes .....	76
<b>Tabela 4-</b> Dados sobre a carreira dos/as profissionais participantes .....	77
<b>Tabela 5-</b> Dados dos/as alunos/as participantes da pesquisa .....	78

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>1 PARADOXOS NA HISTÓRIA ESCOLAR BRASILEIRA.....</b>	<b>23</b>
1.1-AQUELA QUE INCLUI, TAMBÉM EXCLUI: O ACESSO À ESCOLA NÃO GARANTE APRENDIZAGEM.....	23
1.2 AVALIAÇÃO ESCOLAR E RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	35
<b>1.2.2 Relação entre avaliação e disciplinamento .....</b>	<b>38</b>
1.3 ARTICULANDO IDEIAS .....	43
<b>2 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM? ....</b>	<b>45</b>
2.1 ESTUDOS QUE INVESTIGAM A RECUPERAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	47
2.2 ESTUDOS QUE INVESTIGAM A RECUPERAÇÃO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	54
2.3 O QUE NOS INFORMAM OS TRABALHOS ANALISADOS SOBRE OS PROCESSOS DE RECUPERAÇÃO? .....	63
<b>3 A PESQUISA.....</b>	<b>68</b>
3.1 OBJETIVOS .....	70
<b>3.1.1 Objetivo geral .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>71</b>
3.2 O CAMPO.....	71
3.3 PARTICIPANTES .....	76
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	78
<b>3.4.1 Procedimentos éticos .....</b>	<b>79</b>
<b>3.4.2 Análise Documental.....</b>	<b>80</b>
<b>3.4.3 Entrevistas .....</b>	<b>81</b>
<b>3.4.4 Observação.....</b>	<b>82</b>
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	84
<b>4 DOS OBJETIVOS PROCLAMADOS AOS OBJETIVOS REAIS: ANALISANDO OS DOCUMENTOS SOBRE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>86</b>

4.1 A RECUPERAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DE RONDÔNIA .....	89
4.2 A RECUPERAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA .....	98
4.3 E O DESEJO PULSA.....	103
<b>5 UMA ESCOLA E MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE SUAS PRÁTICAS .....</b>	<b>106</b>
5.1 OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO .....	108
5.2 OLHARES SOBRE A RECUPERAÇÃO .....	119
5.3 OLHARES SOBRE A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES .....	126
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>149</b>
APÊNDICE A .....	149
APÊNDICE B .....	150
APÊNDICE C .....	151
APÊNDICE D .....	152
APÊNDICE E .....	153
APÊNDICE F.....	154
APÊNDICE G .....	155
APÊNDICE H.....	156
<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>
ANEXO A.....	157
ANEXO B.....	158



## APRESENTAÇÃO

Falar de escola pública, é de certo modo, fazer referência ao meu percurso de escolarização, pois desde a Educação Infantil até o Ensino Superior jamais estudei em instituições privadas, ou seja, sou fruto das contribuições de escolas públicas e gratuitas e testemunha de sua importância na vida de crianças que não têm condições de pagar por sua educação. Mas sou também testemunha das limitações desta escola na garantia de acesso ao conhecimento, uma vez que, mesmo não tendo enfrentado nenhuma reprovação ao longo de minha escolarização, deparei-me com inúmeras dificuldades em diferentes momentos do processo educacional para dar conta das lacunas que esta formação deixou.

Quanto ao tema desta pesquisa “recuperação da aprendizagem” minha história com ele inicia-se muito antes da realização desta investigação: é inaugurada com a minha trajetória escolar na qual, apesar de obter notas boas, experimentei a sensação nada agradável de estar em recuperação duas vezes em anos diferentes (na quinta e na sétima série). Debruçando-me teoricamente sobre tais episódios, percebo-os como instrumentos de controle sobre a falta de disciplina de “uma menina que conversava muito”, que ficava assustada com a possibilidade de refazer as provas, por ter uma mãe rígida com a vida escolar de seus filhos. Portanto, a recuperação foi utilizada como instrumento de punição pela escola para que meu comportamento fosse melhorado.

Mas o interesse em tornar-me pesquisadora tem início com as oportunidades surgidas com o ingresso no Ensino Superior. Em 2005, prestei o vestibular para Pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no campus de Rolim de Moura, onde fui aprovada. Na graduação, participei durante dois anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), período em que tive o prazer e a experiência de vivenciar os bastidores da pesquisa. E foi nesse período de iniciação à formação acadêmica, científica e profissional que, pela primeira vez, deparei-me com a temática do fracasso escolar.

Inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia (GEPPEA), e durante o tempo de permanência no PIBIC (um ano como bolsista e um como colaboradora) participei de um projeto financiado pelo CNPq cuja finalidade era investigar “O que fazem as escolas quando as crianças não aprendem a ler e escrever?” ramificado em diversos subprojetos, coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Foi um período de aprendizados significativos e inesquecíveis, pois tive a oportunidade de estar inserida, mesmo que de modo iniciante no universo da pesquisa. No primeiro ano de minha inserção no PIBIC, meu objetivo foi investigar o encaminhamento à queixa escolar de crianças em processo de alfabetização nas escolas públicas estaduais da cidade de Rolim de Moura-RO. Os resultados fizeram-nos deparar, em pleno século XXI, com situações semelhantes às apresentadas nas pesquisas desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar na década de 1980. (COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1999).

No segundo ano de pesquisa, em 2009, em novo plano de trabalho, preocupei-me em acompanhar dois estudos de casos de crianças multirrepetentes: um menino e uma menina, na época com 13 e 9 anos respectivamente, que se encontravam na primeira etapa do ciclo básico de alfabetização e ainda não estavam alfabetizados. Foram ouvidas as próprias crianças, suas professoras e responsáveis.

A notória distância existente entre a escola e as famílias dos/as alunos/as, impedia que os responsáveis compreendessem o funcionamento do processo de escolarização desses/as alunos/as bem como a rotina da instituição, evidenciando que o discurso de integração entre família/comunidade e escola não encontrava ecos na realidade investigada. As justificativas de que questões externas (problemas familiares, violência, carência) influenciavam de forma preponderante na não-aprendizagem das crianças, uma vez que era recorrente no discurso das profissionais ouvidas, em alguns casos introjetadas pelos próprios familiares, responsabilizando as vítimas pelo seu insucesso escolar, pareciam manter-se intocadas após décadas de investigações científicas e produções teóricas.

Indiscutivelmente a experiência na área da pesquisa advinda do PIBIC, foi uma das maiores responsáveis pelo meu anseio em continuar a formação como pesquisadora, de modo que assim que encerrei a graduação, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

A UNIR é uma universidade nova, criada em 1982, que ainda não dispõe de tradição em pesquisas em muitas áreas inclusive as que diretamente se relacionam com a temática escolar e os processos de escolarização. Os estudos desenvolvidos sobre a realidade de Rondônia, nos mestrados e doutorados foram realizados em outras universidades, por profissionais residentes no estado. O seu mestrado em Psicologia teve início no ano de 2009, em decorrência do esforço de professores/as do programa que são “fruto” do doutorado interinstitucional (USP/UNIR) em Psicologia Escolar e do

Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Fazendo parte da segunda turma do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/UNIR, compreendo como é importante a nossa participação, como jovens pesquisadores, para a produção de conhecimentos sobre os processos de escolarização produzidos em nosso estado de maneira a analisar como tem sido atendido o direito de crianças e jovens à educação.

Com intuito de contribuir com a tarefa de ampliar a compreensão das possibilidades e limitações nos processos de escolarização em nossa região, esse estudo visa superar a concepção de denúncia das mazelas educacionais e propõe discussões sobre o tema, a fim de incitar mudanças de posicionamento bem como a reflexão sobre o assunto abordado, sem deixar, no entanto, de analisar criticamente as condições nas quais se desenvolve a recuperação em uma escola da rede estadual de Porto Velho - RO.

## INTRODUÇÃO

A recorrente não aprendizagem de meninos e meninas tem sido uma constante preocupação de estudiosos/as e profissionais bem como da sociedade de uma forma geral, o que torna a discussão sobre o tema sempre atual. Contudo, há temáticas relacionadas ao processo de escolarização que ainda não foram devidamente exploradas, entre elas, a recuperação de aprendizagem.

Referimo-nos aqui ao mecanismo estabelecido pela legislação como direito de todos os alunos e alunas inseridos no processo educacional que não apresentam rendimento escolar compatível com a etapa da escolarização em que se encontram. Consideramos relevante investigar esta temática, uma vez que embora esta medida tenha sido criada para auxiliar aqueles/as que se encontram à margem do percurso educacional, a “recuperação” não tem alcançado êxito, conforme indicam os números do rendimento escolar e os baixos níveis de proficiência alcançados pelos estudantes das escolas públicas nos sistemas de avaliação externa.

Desta forma, embora a legislação tenha garantido desde a Lei nº 5.692 de 1971 o direito a estudos de recuperação aos estudantes que não tenham alcançado as notas exigidas pelo sistema de avaliação para serem promovidos à série seguinte, poucos estudiosos<sup>4</sup> se dedicaram a entender como esta atividade escolar tem sido realizada. Estariam estas atividades, de fato, constituindo-se como um espaço de recuperação da aprendizagem? O que indicam as críticas ouvidas no cotidiano escolar de que não é possível recuperar em poucas aulas o que não se aprendeu ao longo de um ano? Se estas atividades não são contributivas, por que elas têm sido mantidas ano após ano?

Consideramos relevante também que as investigações sobre os processos de escolarização sejam realizadas para que se possam ampliar os conhecimentos sobre o funcionamento das unidades escolares, as construções objetivas e subjetivas que constituem as práticas no interior das unidades educativas. E conforme esclarece Lygia Viégas<sup>5</sup> (2007, p. 109):

[...] é importante destacar que a psicologia escolar brasileira vem assumindo, sobretudo a partir da constatação da precariedade de funcionamento de nossas escolas, o compromisso de, ao se aproximar do “chão da escola”, compreender essa realidade criticamente, visando,

---

<sup>4</sup> Analisaremos estes estudos na segunda seção deste trabalho.

<sup>5</sup> Na primeira referência, optamos por apresentar o nome completo dos/as autores/as. Nas citações subsequentes utilizaremos apenas os sobrenomes, conforme determina as normas da ABNT- NBR 6023/2011.

finalmente, a contribuir com sua transformação no sentido da construção de uma escola democrática.

Este trabalho visa, portanto, compreender as concepções e práticas de recuperação de aprendizagem desenvolvidas em uma escola da rede pública estadual do município de Porto Velho-RO, no intuito de contribuir com as discussões que buscam alternativas para melhorar os processos educacionais a que estão submetidos os estudantes das instituições públicas em nosso estado.

Conforme aponta Maria Helena Souza Patto (2010, p. 181) “A história brasileira da educação pública é feita de descaso. De um descaso programático, que promoveu uma verdadeira conspiração contra a educação escolar das classes populares no país.” Por isso, discutir qualquer temática no campo da pesquisa em educação requer compreensão histórica da construção do sistema educacional brasileiro. Assim, este texto se inicia com uma discussão, sobre a luta da população para ingresso e permanência no sistema escolar desde a década de 1950, procurando analisá-la sob o viés das diversas formas de exclusão produzidas historicamente e que têm se mantido no decurso da história educacional brasileira, apesar das conquistas legais garantirem o acesso à escolarização com qualidade.

No segundo momento, apresentamos um levantamento bibliográfico, seguido da análise das contribuições de estudos realizados em outros estados, após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) que tomaram como objeto de estudo a recuperação da aprendizagem. Utilizando-nos dos trabalhos disponibilizadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, apontamos a centralidade das produções acadêmicas no sudeste do país e mais especificamente em São Paulo, evidenciando ainda mais a importância de investigações sobre a temática em nossa região.

Na seção três, descrevemos como a pesquisa foi pensada e desenvolvida, justificando o uso da abordagem qualitativa por considerarmos a mais adequada à compreensão dos fenômenos sociais que ocorrem no interior da escola. Optamos por desenvolver um estudo de caso, utilizando como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semi- estruturadas, análise documental e observação das etapas dos estudos de recuperação em uma escola pública de Porto Velho-RO.

Nas seções quatro e cinco são apresentados os resultados da pesquisa. Iniciamos com a análise dos documentos oficiais que regulamentam a oferta de estudos de recuperação, buscando identificar as concepções e as normas que fundamentam estas

práticas na escola que participou da pesquisa. Os documentos são analisados considerando-se os objetivos proclamados na legislação e as condições objetivas da escola para colocá-los em ação.

Na seção cinco fazemos uma análise que busca articular as determinações dos órgãos reguladores da educação, as concepções e práticas dos profissionais da escola em relação à avaliação e recuperação, considerando ainda o que pensam os/as estudantes sobre essas atividades.

Os desafios enfrentados na construção de nosso objeto de estudo foram muito grandes, decorrentes de nossa inexperiência em pesquisa e também do período extremamente curto que tivemos para cursar o mestrado: 24 meses. Entretanto, podemos afirmar que nenhuma dificuldade se compara ao exercício de realizar uma análise que tome a realidade educacional como produto da ação de sujeitos no dia a dia da escola, mas também das determinações legais e governamentais que a condicionam e influenciam.

Compreender a escola como um espaço de limites, mas, sobretudo de possibilidades é fundamental para que se mantenha a esperança de ampliar as oportunidades de aprendizagem às crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas. Tal compreensão implica assumir a responsabilidade de trabalhar de forma objetiva para que isso aconteça. E entendemos que divulgar os resultados deste estudo pode contribuir neste sentido.

# 1 PARADOXOS NA HISTÓRIA ESCOLAR BRASILEIRA

*A gente não quer  
Só dinheiro  
A gente quer inteiro  
E não pela metade...  
(Comida-Titãs)*

O atual discurso da educação como redentora dos problemas sociais, tem sua raiz nos movimentos iluministas europeus, que impulsionados pelas ideias de igualdade entre todos os povos, foram protagonistas de batalhas em prol da democratização do conhecimento que, até então, era restrito à nobreza, em especial ao clero que, baseado em preceitos inatistas, naturalizava para si privilégios, como por exemplo, o acesso ao saber científico e filosófico.

Historicamente, o acesso ao conhecimento configurou-se como uma forma de poder e contribuiu para diferenciar e classificar os homens. Sofrendo influências diretas de seus colonizadores, no Brasil, a história se repetiu e se repete, refletindo-se na dificuldade de acesso à escolarização que contribui para distanciar ainda mais ricos e pobres.

Discutindo, a partir de uma perspectiva crítica, a trajetória escolar brasileira, neste texto faremos uma incursão pela história educacional do país, orientando-nos pelas mudanças legais que foram sendo inseridas no sistema educacional, destacando aspectos que interessam a este trabalho. Ou seja, a maneira como os números do fracasso escolar foram dando origem a mudanças nas formas de organização do sistema escolar sem, no entanto, garantir, de fato, a superação da exclusão.

Além disso, enfocamos a relação entre avaliação, recuperação e exclusão como elementos articulados no processo de manutenção das condições desiguais de escolarização dos/as estudantes pobres em nosso país.

## 1.1-AQUELA QUE INCLUI, TAMBÉM EXCLUI: O ACESSO À ESCOLA NÃO GARANTE APRENDIZAGEM

No que se refere à democratização do ensino, Dermeval Saviani (2002) discute a escola como um espaço social e produto das relações políticas. Para isso, o autor realiza um resgate histórico no qual fica evidente que, a partir de cada mudança ou reforma, há sempre um grupo que fica excluído, denominado pelo estudioso como marginal. Contudo, é importante ressaltar que o termo aqui empregado não coincide com o

conceito comumente atribuído, ou seja, marginal aqui não assume o significado de delinquente, mas aquele/a que está à *margem* da sociedade; excluído dos direitos básicos.

A fim de ilustrar a figura do marginal em cada período educacional, Saviani (2002) organiza as tendências educacionais em dois grandes grupos: Teorias Não – Críticas e Teorias Crítico-Reprodutivistas. À medida que vão sendo discutidas, o/a excluído/a vai ganhando forma e posição social: ora é o que não aprende, ora é o que não produz, ora é o que é alienado. Ou seja, independentemente da concepção educacional exercida, historicamente, há no contexto escolar aquele/a que fica à margem.

Antes da Constituição de 1934, consideravam-se excluídos/as do processo educacional aqueles/as que não estivessem inseridos/as no processo de escolarização, ainda que se tratasse da maioria da população. Na promulgação da carta magna, a educação como dever do Estado assume um caráter assistencialista, cuja função primeira era prover além da alfabetização, fornecer higiene e “bons modos” a uma clientela “culturalmente necessitada”. (PATTO, 1999)

É ingênuo pensar que a simples inserção das crianças na escola resolveria o problema educacional do país; pelo contrário, o ingresso de alunos/as que não correspondiam às exigências de uma instituição genuinamente burguesa acarretou outros dois grandes problemas: a evasão e a repetência. Roseli Caldas aponta que “[...] era preciso lidar com as diferenças” (2010, p. 38). Se os índices de acesso à escola aumentaram, paralelamente e em maior proporção os de reprovação também. Assim afirma Alceu Ravanello Ferraro e Nádie Christina Ferreira Machado (2002, p. 217): “O problema do acesso não se resolve simplesmente com vagas nas escolas e professores. **É necessário também que os candidatos tenham condições de ingressar e de permanecer na escola** pelo tempo a que têm direito.” (grifos nossos).

Foi durante a década de 1950 que a evasão escolar passou a ser objeto de estudo das investigações educacionais. Naquele período merecem destaque as pesquisas de Almeida Júnior e Dante Moreira Leite, realizadas no Estado de São Paulo, por serem os precursores dos movimentos relacionados à promoção automática. Baseados na conclusão de que os altos índices de desistência dos/as alunos/as eram resultado das consecutivas reprovações sofridas, consideravam que evitá-la resultaria na melhoria dos



índices de evasão, conforme ilustra uma publicação de Almeida Júnior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos<sup>6</sup>.

Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar – que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar – mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoções baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e sua aplicação, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 166).

É nesse contexto, de crescentes indicadores de analfabetismo, de luta do governo para erradicá-lo e da população para permanecer na escola, permeado por discussões de intelectuais a favor da gratuidade e qualidade do ensino oferecido, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, somado às transformações políticas da década de 1950 fim da Era Vargas - e processo de industrialização no país - que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024 em 1961.

*A priori*, a criação de uma legislação que regulamentasse a educação em âmbito nacional, que unificasse questões pertinentes a estrutura escolar era mais que necessária, ou seja, a intenção foi louvável. Como menciona Moacir Alves Carneiro (2010, p. 25, destaques do autor) “O texto aprovado em 1961 oferecia, pela primeira vez na história da educação brasileira, um arcabouço onde se podiam divisar, com relativa clareza as *diretrizes e bases* da educação nacional”.

A lei por si só não consegue modificar o cenário. É necessário que se faça acompanhar de ações transformadoras, o que de fato não aconteceu. Portanto, a referida legislação só reforçou e institucionalizou medidas já existentes, conforme destaca Saviani (2001, p. 6): “[...] a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu à expectativa.” E complementa “Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve no [ensino] fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém.” (2001, p. 9).

Ao passo que a legislação enfatiza a importância e a necessidade da assiduidade bem como afirma que a educação de meninos e meninas é dever da União e responsabilidade dos pais, existe a contradição: o artigo 30 determina a obrigatoriedade da matrícula dos/as filhos/as dos trabalhadores, podendo repercutir em penalidades aos pais que não a cumprirem; contudo, prevê algumas ressalvas:

---

<sup>6</sup> Destacado também por Caldas (2010, p. 32).

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) **comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;**
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961) [Grifos nossos]

Sobre esse artigo, Saviani (2001, p. 6) acrescenta:

[...] o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Reconhecia-se assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação.

Com o golpe militar em 1964, época marcada, sobretudo por censuras, a educação não escapa da ditadura, tendo suas leis alteradas. Dessa forma, dez anos após a promulgação da Lei nº 4.024/61, é sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 5.692.

O país passava por significativas transformações políticas e econômicas: vale destacar o aumento no número de indústrias e de construções de obras faraônicas durante esse período. Desse modo, o sistema escolar se adapta às exigências do mercado econômico e adota em seu currículo cursos técnicos profissionalizantes no intuito de qualificar a mão de obra trabalhadora para as indústrias que surgiam no país. Saviani (2001, p. 31) pontua algumas das modificações ocorridas na LDB 5.692/71:

Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos, e um ensino de segundo grau de três anos como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais.

A referida legislação contemplava também a possibilidade de diferenciação – ou como evidencia o termo técnico: flexibilização - da oferta de anos mínimos de escolaridade obrigatória, de acordo com a região sócio-demográfica em que a escola estava situada, conforme esclarece Saviani (2001, p. 7):

[...] admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário.

Apesar de, no país, a educação pública ser garantida por lei, a LDB 5.691/71 possibilitava que houvesse diferenciação da oferta de ensino para crianças moradoras dos centros urbanos e as residentes nas regiões periféricas. Desse modo, meninos e

meninas pertencentes à mesma rede estadual de educação não recebiam o mesmo ensino. Uma vez que permitia que a instituição pudesse, em caso de dificuldades no corpo técnico ou estrutura física – realidade encontrada nos subúrbios - oferecer um nível de ensino em tempo menor, o que Saviani (2001) denomina “aligeiramento do ensino”.

O governo obrigava os/as alunos/as pobres a estudarem, possibilitava seu acesso com o discurso de “igualdade”, mas não criava condições para que de fato essas crianças tivessem atendimento igual às demais. A educação da camada população pobre era algo meramente aparente, quantitativo, a fim de disfarçar os números de evasão e analfabetismo que envergonhavam as autoridades.

As altas taxas de analfabetismo e repetência que marcaram a década de 1970, aliadas às pressões internacionais, exigiram ações por parte do poder público brasileiro. De acordo com Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2000, p. 18) durante o período militar, “[...] no Brasil a cada dois alunos que estudam um fica fora da escola, na região norte o déficit de atendimento é de duas crianças para cinco”.

A fim de responder a esses impasses foram instituídos programas como a progressão continuada e o ciclo básico de aprendizagem, além do retorno da promoção automática, cujo objetivo era atenuar e/ou eliminar paulatinamente os números de reprovação e abandono.

Dentre as medidas instituídas para diminuir os índices de reprovação e o consequente abandono, encontrava-se a recuperação, cuja denominação indica as intenções que a precedem. Na raiz etimológica da palavra “recuperação” encontramos a explicação para a intenção: o intuito é justamente o de “reparar” ou “consertar” algo que não esteja de acordo, ou que não satisfaça as exigências.

A instituição desse tipo de medida sustenta-se em concepções preconceituosas segundo as quais a camada mais pobre da sociedade está em desvantagem cultural, sendo este o fator responsável pelos índices de analfabetismo e evasão. Dessa forma, o grupo de risco social necessita ser “recuperado” e compete à educação – a grande salvadora das mazelas do país - reparar essa desvantagem.

A recuperação de aprendizagem, como medida obrigatória, surge nos documentos legais somente na década de 1970. Contudo, anterior a essa época, havia programas sociais compensatórios cujo intuito maior era auxiliar e recuperar, meninos e meninas pobres que se encontravam em risco de abandono e com dificuldades na escola, tais como: o programa merenda na escola, fundado a partir do mito da desnutrição,

apontado por Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés (1996) como pressuposto preconceituoso e sem fundamentos científicos a fim de culpabilizar a camada pobre pelo seu insucesso escolar.

Pode-se afirmar, com toda a segurança, que o discurso de que o fracasso escolar é decorrente da desnutrição não tem qualquer respaldo científico, visto que as funções intelectuais superiores de maior complexidade (que poderiam ser comprometidas pela desnutrição) não são pré-requisitos para a alfabetização. Aliás, aos sete anos nem mesmo estão presentes. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 96).

No período de promulgação da Lei nº 5.692/71, o movimento de culpabilização das próprias crianças e jovens pelo seu insucesso ganhava força em todo o país. Em sua retrospectiva histórica do fracasso escolar, Patto (1999) aponta alguns estudos que atribuíam à pobreza e à “falta de estrutura familiar” das crianças advindas da periferia o seu insucesso escolar. Acreditava-se que, a partir do momento em que a carência do alunado fosse suprida e que as lacunas referentes à alimentação e à higiene fossem preenchidas, o rendimento escolar desses meninos e meninas que repetiam de ano seria satisfatório.

Contudo, comida e hábitos burgueses de higiene por si só não corresponderam às metas almejadas (PATTO, 1999). No que se refere à carência cultural, a autora, em um dos seus estudos pioneiros acerca do fracasso escolar, afirma:

A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos setenta é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha ao encontro da crença arraigada na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as ‘explicações do Brasil’, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infelizmente, mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao ‘milagre brasileiro’; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais, mas poucos instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico. (PATTO, 1999, p. 125).

Considerando este contexto, a segunda LDB, nos artigos 11 e 14 atendeu a duas necessidades latentes: a recuperação de aprendizagem e a assiduidade, ou seja, com um único texto, questões referentes a reprovação e evasão foram enfrentadas legalmente.

Entretanto, a preocupação era de caráter quantitativo, a aprendizagem assumia a posição de coadjuvante no cenário educacional, pois a lei exigia a criança dentro da escola, não significando necessariamente que estivesse aprendendo:

**Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares, para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral.** (Art. 11 parágrafo 1º grifo nossos).

O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. (Art. 14, 2º parágrafo).

Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
- c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação (Art. 14, 3º parágrafo, alíneas a, b, c) (BRASIL, 1971).

Faz-se necessário destacar que o pensamento da educação brasileira naquela época girava em torno da evasão. Desse modo, no texto legal, havia a necessidade imperativa de recuperar a assiduidade e não a aprendizagem, tampouco o ritmo de aprendizagem dos/as alunos/as.

Em meados da década de 1980, a evasão passou a ser vista como a maior responsável pelos índices de fracasso do sistema escolar. A elaboração de duas leis de diretrizes e bases e mecanismos pedagógicos e sociais não haviam sido suficientes para atenuar os índices de abandono escolar, de uma população ainda excluída.

Foi em decorrência de contribuições de estudos, como os de Sérgio Costa Ribeiro (1992), que analisaram de forma crítica os dados do PROFLUXO<sup>7</sup>, e embasados em trabalhos internacionais, que se chegou à conclusão de que o grande entrave educacional brasileiro era a repetência e não a evasão, como até então se pensava. Ou seja, as consecutivas reprovações sofridas pelas crianças e adolescentes levavam-nos ao abandono da escola que, por conseguinte, engrossava os já altos indicativos de fracasso educacional.

No que se refere à temática da reprovação, os apontamentos feitos por Ribeiro (1992) pautados em importantes estudiosos da área, como Fletcher e Castro, possibilitaram avanços teóricos sobre o fenômeno educacional brasileiro. Por meio de um traçado histórico sobre a origem da repetência, juntamente com uma interpretação

---

<sup>7</sup> Metodologia alternativa de levantamentos de dados, criada em 1985, que visou investigar individualmente questões relacionadas à situação escolar de crianças e adolescentes do ensino primário.

inédita dos levantamentos educacionais, pôde-se ir além das questões referentes ao mito da evasão e culpabilização das vítimas. Nas palavras do autor

[...] Fletcher e Castro (1986) apontaram as baterias contra o que denominaram oito mitos sobre o ensino de 1º grau, destacando-se, para o que aqui interessa, o mito de que “uma proporção significativa da população em idade escolar não tem acesso ao ensino de 1º grau” e o mito de que “o principal problema do ensino de 1º grau é a evasão”. (RIBEIRO, 1992, p. 26).

Ribeiro (1992) inaugura o termo “Pedagogia da Repetência”, tendo a temática da reprovação como cerne de suas discussões. Dessa forma o autor quebra alguns paradigmas relacionados ao tema, ao afirmar que “[...] a tão propalada evasão entre a primeira e a segunda série é simplesmente desprezível (2,3%) e que a repetência, esta sim é importante (52,5%)”. (RIBEIRO, 1992, p. 9).

Assim, há um direcionamento crítico nas discussões relacionadas à reprovação e outros pontos diretamente imbricados recebem maior atenção dos estudiosos/as entre eles as formas de avaliação.

Por fim, Ribeiro (1992) questiona a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do país e conclui que a reprovação maciça de crianças não é um problema restrito ao sistema educacional público, derrubando teorias que correlacionavam a repetência à pobreza.

A década de 1990 constituiu-se como um período de grande efervescência em relação a mudanças no âmbito educacional, pois foi naquele período que ocorreu em Jomtiem na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1993) na qual o Brasil compromete-se a, no prazo de dez anos, inserir todos os meninos e meninas em idade escolar na escola, além de, nesse mesmo limite de tempo, erradicar o analfabetismo. Portanto, de acordo com Maria Celina Melchior (2004) a escolarização em termos legais passou a ser tratada em todo o mundo como prioridade, como vetor de transformação e ascensão social, como instrumento capaz de fazer o país se desenvolver econômica e socialmente.

As transformações educacionais decorrentes das mudanças internacionais e das condições políticas no interior do país são consubstanciadas no Brasil em 1996, quando foi promulgada a terceira LDB, fruto de intensas discussões e lutas. Construída com o anseio de mudanças e renovações na educação, inspirada pela promulgação da Constituição de 1988, políticos, profissionais, militantes e estudiosos engajaram-se na alteração da legislação que representava ainda resquícios dos tempos sombrios da ditadura militar, conforme observa Saviani (2001, p. 34).

[...] se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal.

Deste modo, após três versões anteriormente elaboradas (a primeira em 1988; a segunda em 1990 e a terceira em 1993<sup>8</sup>) divergências teóricas entre oposição e situação, alguns vetos, mudanças no texto, idas e vindas ao Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

No que diz respeito a organização educacional, a legislação trouxe avanços: há alterações na quantidade de dias letivos (de 180 passam a ser 200); exigência de plano de carreira docente; regularização das instituições particulares, institucionalização da Educação Infantil, o Ensino Médio perde o caráter profissionalizante e passa a ser considerado como etapa final da Educação Básica, iniciada a partir da Educação Infantil.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reformulada e é alterada a idade do ingresso. A idade mínima necessária para retomar os estudos no Ensino Fundamental cai de 16 para 14 anos, e o pré-requisito para fazer o supletivo referente ao Ensino Médio, de 18 para 16 anos. (SAVIANI, 2001).

A recuperação de aprendizagem é contemplada nessa nova versão da lei que abarca a questão em três momentos: Artigos 12, 13 e 24:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;**
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;**
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;**

---

<sup>8</sup> Sobre essa questão ver Saviani (2001).

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

e) **obrigatoriedade de estudos de recuperação**, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996, grifos nossos)

A preocupação com o rendimento dos estudantes, ainda tímida na segunda versão da LDB, ganha maior espaço na atual, dando-se ênfase ao aproveitamento escolar do/aluno/a. Essa mudança indica as transformações sociais e políticas do momento histórico, documentadas no Plano Decenal de Educação para Todos, no qual o Brasil compromete-se a além de inserir todas as crianças na escola, erradicar o analfabetismo. Para isso a qualidade do ensino oferecido passa a ser fiscalizada pelas autoridades por meio de avaliações nacionais específicas.

Em 1996, o Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE) no sistema de *Contagem da População* reformula a categoria "não frequentam a escola" subdividindo-a em "já frequentaram e nunca frequentaram". Alceu Ravello Ferraro e Nádine Christina Ferreira Machado motivados por esta alteração e partindo de uma construção teórico-metodológica que tem fundamentado outros estudos sobre escolarização, discutem o conceito de exclusão escolar subdividindo-o em "[...] exclusão **da** escola e exclusão **na** escola" (FERRARO; MACHADO, 2002, p. 215, grifos nossos).

Sobre os excluídos **da** escola, Ferraro e Machado (2002, p.215) afirmam que são "[...] todos aqueles que, devendo frequentar a escola, não o fazem, independentemente de já a haverem ou não frequentado no passado." E no que se refere aos excluídos **na** escola, os autores esclarecem que "[...] compreende todos aqueles que, mesmo estando na escola, por ingresso tardio ou por força de sucessivas reprovações e repetências acusam forte defasagem (de dois ou mais anos) nos estudos."

Portanto, o refinamento da análise permite discutir que não se pode considerar um/a aluno/a incluído/a, aquele que esteja na escola. Mais do que inseri-lo/la no contexto escolar, é imprescindível criar condições para o/a estudante permanecer na instituição apropriando-se de saberes que lhe sirvam de instrumento de ação social.

A partir da evidência de que o problema da educação brasileira residia na reprovação, a eliminação da repetência passou a ser defendida como a melhor maneira



de diminuir os gritantes números de alunos/as que não concluíam a escolarização obrigatória, como a organização dos sistemas escolares em ciclos.

De acordo com Viégas (2002) a progressão continuada é uma medida que pode ser contributiva ao desenvolvimento do processo de escolarização, quando precedida e acompanhada de mudanças em aspectos fundamentais tais como as condições materiais, gestão democrática e a formação de professores, por exemplo. Entretanto, os/as meninos/as deixaram de ser retidos/as e foram passando série após série, de forma automática, sem que seus progressos ou dificuldades fossem de fato avaliados, pois a compreensão dos professores/as e dos/as próprios/as alunos/as e pais era de que ao eliminar a retenção, a avaliação perderia sua função.

Na esteira das discussões sobre a superação dos altos índices de reprovação, bem como da distorção série/idade, foram adotados em quase todos os estados da federação, o sistema de ciclos. Iniciado em São Paulo, como resultado das discussões referentes aos índices de reprovação, a política de transformar as séries iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos foi se espalhando pelo país. Sobre a implantação dos ciclos Gadotti e Romão (2000, p. 19) complementam:

É claro que a ‘cultura da reprovação’ a que se referia Sérgio Costa Ribeiro, há alguns anos atrás, não será superada de uma hora para outra, em função de uma resolução. Por outro lado, a reação é também compreensível porque na verdade a forma de implantação dos ciclos está deixando transparecer uma espécie de aprovação antecipada dos alunos ‘por decreto’ (Destaques dos autores).

A capital paulista, entretanto, foi além: transformou não só as séries iniciais, mas todo o Ensino Fundamental em quatro etapas, onde havia também somente quatro momentos de reprovação, ou seja, “uma nova chance” dada aos alunos/as sem retê-los. Considerando a realidade local, Rondônia foi um dos estados que aderiu à política do ciclo, porém, com algumas diferenças da proposta de São Paulo: foi abolida a reprovação somente entre os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, realidade também encontrada no Amapá, no Espírito Santo e no Mato Grosso (GADOTTI; ROMÃO 2000).

Ao apresentarem um panorama geral das medidas adotadas a fim de remediar a distorção série/idade em âmbito nacional, após a criação das duas Leis de Diretrizes e Bases, os autores sintetizam:

Apenas 8 estados continuam com toda a rede estruturada em séries: Acre, Amazonas, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Goiás; em 16 estados e no Distrito Federal, as redes estaduais mantêm ciclos e séries simultaneamente; Alunos da rede estadual de São Paulo só podem ser transferidos sem necessidade de adaptação para um estado: Minas Gerais;

Pará, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro estão substituindo as 4 primeiras séries do ensino fundamental por dois ciclos de dois anos cada. (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 21).

As alterações propostas na organização dos processos de progressão, ao extinguirem a reprovação nos primeiros anos, diminuíram e, em alguns locais eliminaram a repetência das crianças das séries iniciais, contudo, os números de alunos/as retidos nas etapas finais do processo dobraram, ocorrendo o que Gadotti e Romão (2000, p. 6) chamam de “represamento de reprovados”.

[...] vários sistemas estaduais e municipais de educação adotaram o “ciclo básico” ou procedimentos congêneres, no sentido da aprovação automática ou da não reprovação na 1ª série do ensino fundamental, mascarando e minimizando a discussão. “Mascarando” porque, onde quer que tenha sido estabelecido o início do sistema de promoção, aí aconteceu o “represamento” dos reprovados. (Destaque dos autores).

Assim sendo, o que deveria ser uma medida pedagógica democrática, importante para a inclusão de meninos e meninas que estavam sendo excluídos, configurou-se como mais uma medida sutil de segregação, uma vez que a manutenção das crianças na escola foi considerada medida fundamental, enquanto a aprendizagem ocupava o papel de coadjuvante, prejudicando, assim, aqueles/as que mais precisavam aprender: a camada pobre da sociedade.

Ao eliminar a reprovação e subestimar os instrumentos avaliativos, o conhecimento sistematizado foi desvalorizado.

[...] a simples eliminação da reprovação distorce, banaliza e descaracteriza a discussão mais profunda da “des-seriação”, que está mais adstrita à eliminação do sistema de promoção. A discussão mais profunda dessa questão diz respeito à discussão da avaliação da aprendizagem. Com a implantação dos ciclos, a maioria dos professores e dos alunos está entendendo que acabou a avaliação da aprendizagem nas escolas; daí as acomodações e as resistências [...]. (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 7).

Essa inclusão de meninos e meninas pobres nas escolas públicas realizada apenas com o intuito de atender as metas neoliberais de cunho financeiro e interesse político, tiveram resultados drásticos no já conturbado cenário educacional brasileiro, conforme sintetiza Patto (2010b, p. 187 - grifos nossos).

Como resultado disso tudo, chegamos ao século XXI com mais de 90% das crianças brasileiras em idade escolar incluídas no ensino fundamental. Mas desses 90%, a maioria frequenta escolas cuja precariedade educacional não lhes permite nem mesmo o manejo da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas [...] **Se hoje temos cerca de 14,6 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever, tudo indica que este número está em franca expansão.**

Paralelamente à suspensão da reprovação entre determinadas séries e o “represamento dos reprovados” em certos períodos da escolarização, a recuperação da

aprendizagem ganha novos contornos, tais como a criação de turmas especiais para atender a recuperação de ciclo<sup>9</sup>. E estes programas especiais têm chamado a atenção dos/as pesquisadores/as, enquanto a recuperação, como medida regular a ser garantida a todos os estudantes do sistema de ensino e estabelecida legalmente, não tem sido investigada e problematizada suficientemente, conforme indica a revisão de estudos que apresentaremos na segunda seção deste trabalho.

Paralelamente à busca de alternativas para a superação da reprovação, por meio de medidas especiais, ganham força neste contexto os estudos sobre a avaliação da aprendizagem como instrumento útil no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, ou ferramenta utilizada para selecionar os mais capazes excluindo os que não se encaixam nos padrões estabelecidos. A seguir, discutiremos as relações existentes entre avaliação escolar e recuperação de aprendizagem, considerando as implicações desta relação para o sucesso ou o fracasso escolar.

## 1.2 AVALIAÇÃO ESCOLAR E RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A avaliação é componente fundamental dos complexos processos de ensino e aprendizagem e tem sido tema que comparece nos debates relacionados à temática do fracasso escolar nas últimas décadas. Autores como Hoffmann (1993), Lüdke e Mediano (1994), Saul (1995) e Luckesi (2006; 2011) têm discutido diferentes concepções de avaliação, estabelecendo diferenciações importantes entre os atos de examinar e avaliar as quais julgamos relevantes para este trabalho.

Outro aspecto a ser abordado neste texto diz respeito à prática do exame como instrumento de punição e disciplinamento, contribuindo para a exclusão de boa parcela da população do acesso a graus mais elevados de escolarização e, conseqüentemente, para a manutenção da ordem social vigente, ao contrário da concepção que compreende o erro como processo constitutivo da aprendizagem e, portanto, instrumento relevante para os processos de recuperação.

### 1.2.1 Avaliando o exame

Cipriano Luckesi (2011) afirma que é na década de 1970 que as pesquisas sobre avaliação atingem seu apogeu em decorrência da transição de concepções teóricas sobre a prática avaliativa. Com a mudança de paradigma emerge a preocupação em avaliar, e o termo exame, encontrado com facilidade nas escolas, vai sumindo do cotidiano e do

---

<sup>9</sup>Que será melhor detalhada na segunda seção desta pesquisa.

discurso dos profissionais da educação. Contudo, de acordo com o autor (2011, p. 180): “[...] continuamos a realizar exames - ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática.”

Dessa forma, as escolas praticam o que Luckesi (2006) denomina “Pedagogia do exame”, cujas bases teóricas estão assentadas em práticas excludentes cujo objetivo é destacar a falta e não identificar o que o/a estudante conseguiu compreender em determinado período. O autor sintetiza “[...] o nosso exercício escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2006, p. 18).

Luckesi (2011) propõe que se considere a avaliação como “componente do ato pedagógico” e adverte que, para isso, é necessária a quebra de alguns paradigmas sustentados em questões políticas e nas práticas docentes.

O autor se preocupa em diferenciar a prática do exame da prática da avaliação, a fim de desvendar algumas contradições presentes nos discursos pedagógicos decorrentes da ignorância das diferenças elementares entre os instrumentos avaliativos.

No exame, há a ênfase no que o/a educando conseguiu abstrair de um dado conteúdo no momento presente, no qual nem o passado nem o futuro são considerados, apenas o momento da prova. Enquanto que no ato de avaliar “[...] interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e consequente desempenho”. (LUCKESI, 2011, p. 182).

Um/a professor/a que avalia tem consciência de que a aprendizagem não depende somente do/a aluno/a, por isso ele/a considera todos os fatores que o circundam na hora de avaliar o discente. Por isso, o autor afirma que durante o processo de avaliação, o/a docente assume a posição de investigador/a: “A avaliação de aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas, sim um componente deste.” (2011, p. 174). Posição defendida também por Marli André e por Marta Darsie (2008) para quem a avaliação entendida como investigação didática desencadeia reflexões e reordenamentos no processo de ensino sempre na direção de garantir a aprendizagem dos/as alunos/as.

A prática do exame é presa a médias, números ou conceitos, resulta em comparações que inevitavelmente segregam e classificam os/as alunos/as em bons ou ruins, melhores ou piores, fracos ou fortes, o que não contribui – e até prejudica – o progresso daqueles que se encontram abaixo do patamar estabelecido como ideal.

Em decorrência dessa preocupação com o produto final (nota) que define se o aluno/a está apto para avançar nos estudos, Luckesi (2011, p. 187) afirma que o exame está mais próximo da certificação que da avaliação, pois

Na prática escolar, os exames usualmente ocorrem no final de uma unidade de trabalhos pedagógicos, que pode ser um bimestre, um semestre ou um ano letivo. No caso, não interessa o processo através do qual o estudante chegou ao desempenho, por ele manifestado, seja em uma prova escrita, em uma demonstração ou em uma entrevista, desde que o centro de atenção é o desempenho final e não o processo.

O autor esclarece que, na avaliação, também se dá importância ao produto final; contudo a grande diferença entre o ato avaliativo e o exame é a preocupação com o percurso realizado pelo/a avaliado/a.

Considerar o processo não significa contentar-se com o mínimo, visto que houve esforço do/a aluno/a, ou considerar qualquer resultado positivo. Pelo contrário, avaliar implica em superar a concepção de educação compensatória oferecendo o melhor ensino possível para que seja cobrado sempre o máximo, sem deixar de lado o percurso e avanços do/a educando/a.

Para Luckesi (2006; 2011) a diferença fundamental entre a prática do exame e o ato de avaliar é que a primeira é classificatória enquanto o segundo é analítico. Ou seja, o exame é, em sua essência, excludente, pois classifica os/as alunos/as nas mais diversas categorias, sobretudo nas de “aprovados e reprovados”. Já a avaliação investiga o que eles sabem, pois “Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário proceder a uma intervenção.” (LUCKESI, 2011, p. 196).

Ainda segundo o autor, os estudiosos da temática adjetivam a avaliação para chamar a atenção para as diferenças entre examinar e avaliar. Podemos encontrar essas adjetivações nas propostas de Jussara Hoffmann (1993) com a “Avaliação mediadora”, Ana Saul (1995) com a “Avaliação Emancipatória”, dentre outras. Para Luckesi (2011, p. 197), entretanto, “Se nos aproximarmos desses qualificativos com alguma profundidade, vamos verificar que todos eles, com pequenas nuances, querem dizer-nos que a avaliação é diagnóstica, ou seja, subsidia uma intervenção construtiva e criativa.” E salienta que:

O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados mais satisfatórios possíveis, o que implica que a avaliação, por ser avaliação está a serviço da construção de resultados satisfatórios, bem sucedidos, diferente dos exames que estão a serviço da classificação. (LUCKESI, 2011, p. 198).

Ao classificar, o exame exclui justamente aqueles/as que mais precisariam estar incluídos. A avaliação, por ser dialógica, tende a incluir por considerar que o mais importante é a aprendizagem de todos/as. Por isso é democrática e não autoritária como os exames, seu intuito é disciplinar, impor e manter a ordem social vigente, conforme será discutido no item a seguir.

### 1.2.2 Relação entre avaliação e disciplinamento

A concepção de que o domínio de quem ensina sobre quem aprende é peça constitutiva dos processos de ensino permeia, até hoje, o senso comum, tendo suas raízes no século XVI, ganhando maior força no século XIX, momento em que a necessidade de controle dos corpos fica mais evidente. Herdamos essa prática de controle do contexto religioso, reproduzindo-o nos âmbitos civis e familiares e perpetuando a crença de que só há aprendizagem mediante castigo ou ameaça. Por isso, a escola, até hoje, dissemina a visão de que o/a professor/a tem que ter domínio sobre seus/suas alunos/as.

Luckesi (2011) aprofunda seus estudos sobre as relações entre o disciplinamento e o poder nas sociedades e nos processos pedagógicos. À medida que a sociedade vai se constituindo, vão sendo criados os manuais de civilização. No âmbito pedagógico destaca a Pedagogia Jesuítica e a Comeniana<sup>10</sup>. No Brasil, a primeira, em decorrência da colonização portuguesa, foi a mais difundida.

O método jesuítico tinha como característica sua uniformidade; independentemente de ser empregado na Europa ou no Brasil, as regras e modelo escolar eram os mesmos, fundamentados nas normas estabelecidas em 1599 para reger todas as instituições de ensino católicas. Tratava-se do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Ordenamento e institucionalização dos estudos da Sociedade de Jesus) que ao longo dos anos, foi reduzido a *Ratio Studiorum*: “[...] um conjunto de regras que definiram como a administração de qualquer instituição de ensino da ordem deveria ser conduzida.” (LUCKESI, 2011, p. 241).

O autor analisa esse documento histórico e encontra determinações para os exames escolares que mesmo após mais de 400 anos, ainda não foram superadas, como, por exemplo, o ritual que precede sua aplicação: mesas separadas, silêncio absoluto, tempo destinado à resolução do teste, possibilidade de chamadas orais, atenção à

---

<sup>10</sup> Idealizada por Iohannis Amos Comenius autor da *Didáctica Magna*, baseada na ideia de ensinar tudo a todos.

assinatura do/a discente na prova. O que o leva a concluir que os “Nossos exames seguem praticamente as mesmas regras estabelecidas no século XVI, que vinham no bojo do disciplinamento da sociedade.” (LUCKESI, 2011, p. 247).

O *Ratio Studiorum* dava poderes ao professor, visto como autoridade maior da sala de aula e detentor de todos os saberes, atribuindo-lhe também a possibilidade de uso de castigos físicos “quando necessários”. Com o passar dos anos, a palmatória foi cedendo lugar a instrumentos silenciosos, mas não menos dolorosos e humilhantes. Por isso, praticamente não encontramos mais crianças apanhando de seus/suas mestres, mas, sim, sendo privadas de participar de atividades recreativas, tendo notas diminuídas ou, ainda, encaminhadas para atividades de recuperação ou de reforço para ter que estudar mais em decorrência de não o terem feito no período estabelecido pela escola, uma vez que seu baixo rendimento é atribuído à sua falta de esforço e atenção às aulas.

O medo como instrumento de auxílio pedagógico e mantenedor do controle em sala de aula, também foi defendido no método comeniano, que propõe uma contraproposta à metodologia estabelecida pela Igreja Católica. Conforme, Luckesi (2011, p. 249) para Comênio a disciplina e a concentração eram determinantes na eficiência da aprendizagem; por isso, o professor “[...] deve lançar mão de todos os recursos disponíveis, incluindo o medo.”

Desse modo, a avaliação tem se configurado como um dos instrumentos mais refinados e poderosos de ameaça, autoritarismo e controle no cotidiano escolar. “Os atos examinativos que, em princípio, são pedagógicos, têm embutidos em si expressões autoritárias de poder praticadas na vida cotidiana da escola.” (LUCKESI, 2011, p. 226). Elas se manifestam de diversas formas no discurso dos/as professores/as, entretanto, as mais comuns são aquelas que alertam para que os/as alunos/as estudem, caso contrário se sairão mal nas provas. Aos que não prestam atenção, ou não permanecem quietos, também são feitos alertas de que suas notas diminuirão e correm o risco de sofrer consequências no dia das provas.

O controle de corpos cultuado pela escola exerce um papel social decorrente da origem burguesa da instituição, segundo a qual a disciplina configura-se como pré requisito básico e indispensável ao sucesso escolar e, em longo prazo, ao sucesso profissional. Ou seja, alunos dóceis serão proletários submissos. Como afirma Luckesi (2006, p. 37):

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os

que passem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social.

Em texto de 1994, Menga Lüdke e Zélia Mediano propunham um olhar sobre os instrumentos avaliativos em uma abordagem sociológica da educação, com vistas a compreender todos os elementos que compõem o contexto avaliativo “[...] permitindo a busca de caminhos mais livres para a educação que julgamos necessária e devida, especialmente para aqueles a quem justamente (ou melhor, injustamente!) através da avaliação ela tem sido negada”. (LUDKE; MEDIANO, 1994, p. 141).

A abordagem social da avaliação nos possibilita compreendê-la como um mecanismo burguês mantenedor da ordem vigente: “Através da avaliação mantém-se o controle, seja de aspectos mais pequenos como é o controle da conduta do aluno, seja até dos maiores como o de controle de toda uma classe social”. (LUDKE; MEDIANO, 1994, p. 11).

Ou nas palavras de Luckesi (2011, p. 253):

Os exames [...] além de terem uma função pedagógica, têm a função de disciplinamento social e psicológico, o que implica sua configuração como uma instância de administração do poder, usualmente, de forma exarcebada. A administração do poder na prática dos exames assemelha-se ao modelo de administração do poder da sociedade burguesa: centralizado, autoritário e hierarquizado.

Portanto, essas práticas avaliativas atendem, de forma muito competente, aos interesses da sociedade capitalista genuinamente excludente. Por isso, apesar de anos e anos de estudos teóricos sobre a avaliação, a prática do exame ainda persiste, pois sua eficiência para as necessidades da sociedade atual pode ser constatada em seus resultados: selecionar os que estão mais preparados/as, o que implicaria em uma pequena parcela da população; esta, por sua vez, irá beneficiar-se de vantagens posteriores. Decorrente dos valores disseminados no ideário da sociedade capitalista, a administração pública em governos elitistas compreende a educação pública como um favor ao povo, exigindo postura de extrema obediência daqueles que desejam ser contemplados com o ensino. Ou seja, se quiserem aprender, devem ser alunos/as quietos/as, submissos/as e passivos/as às ordens dos mais velhos que reproduzem regras de disciplina seculares. Somada à prática perene da Pedagogia do Exame, a escola tende a reduzir o ato de avaliar a meros índices quantitativos, esses sim, instrumentos mais evidentes do autoritarismo e do controle presente no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, denomina-se o ato de submeter alunos/as a provas – nome dado ao momento em que o/a aluno de fato tem que provar que pode passar de bimestre,



semestre ou ano letivo- como avaliação e pouco importa se houve ou não aprendizado. Assim “A grande maioria dos atos didáticos de ensino e aprendizagem gira em torno dos exames.” (LUCKESI, 2011, p. 230).

Dessa forma, vale tudo para que os/as estudantes consigam os fatídicos pontos, para serem aprovados/as e provarem que podem avançar para outro ano letivo. Comumente, o resultado desse processo é representado por números que, em uma escala anteriormente elaborada, responde a anseios sobre os avanços ocorridos pela turma. Desse modo “As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas.” (LUCKESI, 2006, p. 23).

O resultado desse processo é a idealização da nota, pois é ela quem define o resultado do ano letivo do/a aluno/a, convertendo-se em arma do/a professor/a contra aquele/a que não lhe obedecer. A média é colocada em um patamar de difícil acesso à clientela que realiza semanas de provas, trabalhos e tarefas de casa a fim de atingi-la, por isso é ela que norteia a relação do docente com o discente, obrigando o/a aluno/a a agir de forma mecânica e artificial, visto que será avaliado apenas em momentos específicos e não na sua evolução no cotidiano escolar.

[...] as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (“não aprovo de graça; sou durão”); por mostrar o seu “poder” (“não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito”) O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. (LUCKESI, 2006, p. 24- destaques do autor).

Hoffmann (1993, p. 25) complementa: “O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado em situações programadas.”

Uma das grandes consequências da prática do exame nas escolas é a percepção do erro como sintoma de fracasso, erro este que é evidenciado nas provas autoritárias existentes no cotidiano escolar. Quando o não acerto é considerado como possibilidade de reprovação e não como um aprendizado em potencial, o erro é combatido como desvio do processo e precisa ser condenado.

Tal concepção de erro é característica do ato de examinar e surge a partir do momento em que se trabalha com a ideia de padrão. As médias visam representar quantitativamente o mínimo esperado que o/a aluno/a necessita saber para poder prosseguir na sequência do currículo. Luckesi (2006) complementa:

A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. **Sem padrão, não há erro.** (LUCKESI, 2006, p. 54, grifos nossos).

É no processo de aprendizagem que o erro emerge, ou ao menos é evidenciado, e nesse contexto deve ser considerado como processo de construção ou de elaboração do conteúdo a ser assimilado. Diz o ditado popular que é “errando que se aprende”, mas a escola não admite esse pensamento, coagindo e excluindo ao longo do ano letivo aqueles/as que erram e não acompanham a evolução da turma.

Uma perspectiva contrária à Pedagogia do Exame tem como tarefa identificar – e não punir – a competência até então alcançada pelo/a avaliado/a para que, a partir dela, se possam estabelecer pontes com o novo saber proposto, pois partindo do conhecimento já assimilado o/a estudante poderá avançar para outros patamares de aprendizagem. Nesse sentido, os/as professores/as que elaboram suas provas para testar seus/suas alunos/as ou então para reprová-los/as, desconsideram as contribuições que podem advir de uma avaliação voltada à identificação das dificuldades e possibilidades dos aprendizes.

A partir do conceito de que o “erro não é pecado”, Hoffmann (1993) sugere que a avaliação seja o momento de reflexão teórica sobre cada resposta específica do/a aluno/as, recomendando que as práticas avaliativas sejam mediadas pelo/a professor/a e não utilizadas como momento de impor sua autoridade.

Ao considerar o erro como processo constitutivo da aprendizagem, não se está fazendo nenhuma apologia ao erro, tampouco se recomenda que docentes e estudantes contentem-se com o mínimo. Em uma metáfora ortográfica, o erro seria uma vírgula, levando o avaliador a parar e a refletir sobre a prática de modo, a avançar. Dessa forma, partindo da concepção do erro como fonte de virtude e não como sintoma de fracasso Luckesi (2006, p. 59) conclui: “Reiteramos que insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz.”

Entretanto, André e Darsie (2008) alertam que a revisão de práticas avaliativas não é uma tarefa simples que pode ser modificada de uma hora para outra. Ao contrário, trata-se de uma tarefa complexa que irá exigir alterações nas relações escolares, nas condições de trabalho, no projeto pedagógico da escola e também nas salas de aula.

### 1.3 ARTICULANDO IDEIAS

A escola tem se caracterizado como um espaço excludente cujas práticas são marcadas por preconceitos e modelos elitistas de funcionamento. É uma instituição criada para atender a muitos, contudo, beneficia pouquíssimos, deixando à margem aqueles/as que fogem do padrão esperado pela escola.

O direito de meninos e meninas de classes populares ao acesso à educação é resultado de muita luta, entretanto, atualmente a batalha enfrentada é a da permanência na escola pública com a garantia de aprendizagem, principalmente para as crianças oriundas das camadas mais pobres da população.

Os altos índices de repetência e evasão denunciavam o fracasso do sistema escolar. A fim de atenuá-los, foram pensados e instituídos mecanismos que permitissem melhorar os números de rendimento tais como a promoção automática, o ciclo básico de alfabetização e a recuperação de aprendizagem.

Entretanto, tais propostas, ao invés de permitirem a equidade no acesso ao conhecimento, têm contribuído para manter os/as excluídos/as na escola sem, no entanto, garantir que aprendam. Os atropelos políticos e institucionais ocasionados na implantação da progressão continuada, acabou configurando-a como uma “nova” alternativa de promoção automática, levando à secundarização do papel da avaliação e, portanto, à impossibilidade de desenvolver atividades necessárias à aprendizagem de alunos e alunas. A proposta dos ciclos básicos também permitiu que fossem diminuídos os números da retenção nas séries iniciais, enquanto nas séries finais do Ensino Fundamental mantiveram-se os altos índices de reprovação e expulsão da escola sem a conclusão dessa etapa da escolarização.

Por fim, a recuperação, instituída desde a LDB de 1971, tem se mostrado insuficiente como espaço de garantia de aprendizagem aos que a ela têm direito, necessitando, portanto, maiores investigações para compreendermos como tem sido desenvolvida.

Ao relacionar recuperação e processo de avaliação, percebemos que os estudiosos criticam as práticas avaliativas desenvolvidas no processo de escolarização alegando que elas têm contribuído para aprofundar as desigualdades escolares e para a manutenção da ordem social instituída, na qual somente alguns podem ter acesso aos graus mais elevados de apropriação dos conhecimentos. Portanto, os instrumentos avaliativos em uso nas escolas não estariam a serviço da identificação das necessidades

de aprendizagem e sim da exclusão dos que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos.

Entretanto, de acordo com Dalila Oliveira (2009, p. 246), a escola como instituição social atuando no campo dos conhecimentos, valores, atitudes e também pela sua desqualificação, reforça determinados interesses enquanto enfraquece outros. “É exatamente nessa contradição, existente no seu interior, que estão presentes os germes da mudança, como evidenciam as lutas [que] aí são travadas.”

Considerar as contradições do espaço escolar nos estudos em educação implica analisar o problema sob diferentes perspectivas, articulando informações de distintas fontes tais como a teoria, outras pesquisas e os dados produzidos a partir do campo de investigação, numa busca incessante de alargar nossa compreensão sobre o objeto estudado. Portanto, na próxima seção, avançando um pouco mais na compreensão do nosso tema de investigação, analisaremos o que apontam outros estudos realizados sobre recuperação da aprendizagem escolar.

## 2 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM?

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,  
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre  
aquilo que todo mundo vê.  
(Arthur Schopenhauer)*

Para compreender como a temática da recuperação de aprendizagem tem sido abordada pelos/as estudiosos/as brasileiros/as, procedemos a um levantamento das pesquisas realizadas após a promulgação da LDB 9.394/96. Para isso, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de dados identificando os trabalhos que tomaram a recuperação da aprendizagem como foco em cursos de mestrado e de doutorado.

A primeira busca foi realizada a partir do descritor “recuperação de aprendizagem” resultando em 119 arquivos, dos quais oito foram selecionados por tomarem a recuperação como objeto central da pesquisa. Ao modificar o indexador para “estudos de recuperação” localizamos 23 arquivos; contudo, sete dos textos já selecionados apareceram nessa nova busca, restando 15 novas pesquisas, das quais três atendiam o critério estabelecido. Desse modo, na BDTD, selecionamos um conjunto de 10 trabalhos. A partir da leitura dos textos selecionados localizamos uma nova referência que não constava no conjunto anterior, mas que se enquadrava no critério estabelecido. Desta forma, o número de trabalhos analisados aumentou para 11.

A análise das pesquisas nos possibilitou organizá-las em dois grupos temáticos: a) As que investigam a recuperação nas séries iniciais do Ensino Fundamental; b) As que investigam a recuperação nas séries finais do Ensino Fundamental, conforme evidencia a tabela 1.

Das 11 pesquisas, apenas uma foi produzida em Programa de Pós-Graduação em Psicologia (CALDAS, 2010). As demais são oriundas de Programas de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e da Universidade de São Paulo (USP).

**Tabela 1- Pesquisas sobre recuperação de aprendizagem na BDTD de 1996 a 2011**

Grupos temáticos	Dissertações	Teses	Total
<b>Investigam a recuperação nas séries iniciais do Ensino Fundamental</b>	Elio de Assis (2006); Fábio Hoffman Pereira (2008); Márcia Josefina Norcia (2008);	Roseli Caldas (2010)---	4
<b>Investigam a recuperação nas séries finais do Ensino Fundamental</b>	Maria Helena Vido (2001); Maria Francisca Quagliato (2003) Raquel Cristina Cortez (2004); Ana Maria Pereira (2005); Selma Omuro (2006) Isabel Cristina Chacoroski (2007) Edenilce Elliott (2009)	-----	7
<b>Total de trabalhos</b>			11

**Fonte:** Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Oito<sup>11</sup> das onze investigações realizam discussão em torno da implantação dos Ciclos, prática pedagógica comum em São Paulo, que apresenta junto com Minas Gerais, os maiores índices de escolas dispostas em Ciclos<sup>12</sup> no país.

Em linhas gerais, o termo Ciclo foi implantado na década de 1980, abrangendo somente os anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando o período de alfabetização na intenção de amenizar o fracasso escolar. Eram os chamados Ciclos Básicos de Aprendizagem (CBA). Elba Barretto e Sandra Sousa (2005) afirmam que projetos com intenções semelhantes já existiam na década de 1960. “Desde então, os ciclos passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta” (2005, p. 664)

O CBA, por sua vez, foi a “chave” para outras medidas (mais de cunho político do que pedagógico) cujo intento era atenuar os altos índices de repetência e não aprendizagem, tais como as classes de aceleração e a progressão continuada, esta última, de acordo com Viégas (2002, p. 21) “[...] proposta semelhante à do Ciclo Básico, sendo que agora o ciclo teria uma duração de 8 anos, equivalente ao tempo ideal para concluir o Ensino Fundamental.”

A progressão continuada em torno do Ensino Fundamental o subdividiu em dois grandes ciclos de quatro anos, denominados Ciclo I e Ciclo II. O primeiro abrangendo

<sup>11</sup> Assis (2006); Chacoroski (2007); Elliott (2009); Norcia (2008); Omuro (2006); Pereira (2005); Quagliato (2003) e Vido (2001).

<sup>12</sup> “As matrículas em escolas com ciclos não se distribuem de modo equitativo pelas cinco regiões geográficas do país, verifica-se que elas estão concentradas na região sudeste, onde se encontram 86,7 % dos alunos que estudam nas escolas brasileiras exclusivamente com ciclos e, especialmente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais.” (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 667).

as quatro primeiras séries (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>) e o segundo ciclo as quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>).

Anteriormente à progressão continuada, em São Paulo, foram instituídos outros programas, as Classes de Aceleração, em 1996, “[...] criadas com o propósito de promover o *avanço escolar* de alunos com defasagem série/idade, por meio da reorganização de suas trajetórias escolares.” (VIÉGAS, 2002, p. 20, grifos da autora).

Por sua vez, anos mais tarde, após deliberações do Conselho Estadual, e aproveitando tanto os fundamentos teóricos como os objetivos do projeto das Classes de Aceleração, foi instituída nas escolas paulistas a recuperação de Ciclo, tema de duas pesquisas<sup>13</sup> que serão posteriormente analisadas.

Outra característica é a predominância da abordagem qualitativa para a construção dos estudos, uma vez que, exceto o trabalho de Norcia (2008), todas as demais adotaram exclusivamente este método na investigação realizada.

Na análise dos estudos, procuramos identificar os objetivos que orientaram a pesquisa, seus aspectos teóricos e metodológicos (participantes, campo empírico, instrumentos e procedimentos) bem como os principais resultados encontrados pelos/as pesquisadores/as.

Será realizada, ao término de cada grupo temático uma breve discussão e, ao final desta seção uma análise mais ampla, objetivando destacar as contribuições e lacunas presentes nas pesquisas que tiveram como investigação central a recuperação de aprendizagem.

## 2.1 ESTUDOS QUE INVESTIGAM A RECUPERAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Compõe este grupo temático três dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado desenvolvidas no período de 2006 a 2010. Trata-se dos trabalhos de Assis (2006), Pereira (2008), Nórcia (2008) e Caldas (2010).

Como o próprio título do grupo elucida, foram investigações desenvolvidas a partir de programas e projetos voltados à recuperação de alunos/as com baixo rendimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todas elas buscaram compreender a temática ouvindo professores das séries iniciais, seja por meio de questionários ou entrevistas. Apenas o trabalho de Caldas

---

<sup>13</sup> (Assis, 2006; Pereira 2005).

considerou também as opiniões dos demais segmentos do processo educacional: alunos, pais, coordenadores e gestores.

É possível destacar ainda outro aspecto que comparece em todos os trabalhos deste grupo temático: a temática da avaliação. Embora não componha propriamente assuntos específicos que comparecem em seus capítulos teóricos, essa temática se faz presente em parte do embasamento teórico e nas análises dessas pesquisas, caracterizada como instrumento que compõe o cotidiano escolar e parte intrínseca do processo da recuperação.

De acordo com Norcia (2008), os instrumentos avaliativos são construtos políticos manifestados em meios escolares. Portanto, é possível por meio da reflexão sobre as práticas avaliativas, compreender a que Pedagogia a escola estava servindo em dado momento histórico.

[...] é impossível falar em práticas de recuperação sem nos referirmos ao sistema de avaliação no qual se alicerçam. Assim como todo processo de avaliação é elaborado a partir de uma concepção de educação e do papel desempenhado pela escola junto à sociedade, os projetos de recuperação sustentam-se necessariamente numa concepção de avaliação assumida num determinado momento histórico. (NORCIA, 2008, p. 11).

Seguindo a ordem cronológica de publicação, o texto que segue será composto por uma breve análise dos trabalhos classificados no grupo 1, destacando-se informações relevantes sobre objetivos, sujeitos participantes, teorias de base, procedimentos utilizados para produção dos dados e principais resultados apresentados pelo/a autor/a de cada pesquisa.

Em sua dissertação, Elio de Assis (2006) estuda o tema recuperação a partir da distribuição de questionários em 33 escolas diferentes. Responderam ao instrumento 24 professores/as integrantes dos projetos de Recuperação do Ciclo I cujas escolas localizavam-se na mesma zona de Ensino do estado de São Paulo.

Os questionários eram compostos por perguntas fechadas e, para a análise das respostas, Assis (2006) utilizou a metodologia da Análise de Conteúdo.

Norteados pelo objetivo de discutir a recuperação no contexto da Progressão Continuada, o pesquisador, em seus capítulos teóricos, discute questões relacionadas à temática da organização dos anos escolares em Ciclos e da ampliação do processo de escolarização utilizando autores de vertentes teóricas diferentes.

Em suas considerações finais, o autor aponta que as professoras participantes do projeto de Recuperação de Ciclo, acreditam que os programas que visam atender os/as



alunos/as com dificuldades, são “anulados” pelo desinteresse dos/as usuários/as e de seus familiares.

Assis afirma também que a descrença nas melhorias por meio de reformas e programas, apresentada pelas participantes, é fruto da falta de estrutura para funcionamento e implantação da progressão continuada somada à má remuneração e à deficitária formação docente.

De acordo com as docentes participantes, os programas não permitem o avanço dos/as alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem e os projetos serviram para “atrapalhar” o já confuso cotidiano escolar. As respostas evidenciam a descrença das professoras no poder de um projeto, aplicado ao final de uma etapa longa de escolarização para resolver questões iniciais como a alfabetização. (ASSIS, 2006). Por fim, o autor afirma que a melhoria na qualidade da formação docente, reflete-se em uma melhor compreensão dos/as professores/as sobre os programas e mudanças efetivadas em seu cotidiano.

Fábio Pereira (2008), incomodado com o número expressivo de encaminhamentos de meninos à recuperação no “Projeto Letras e livros”<sup>14</sup>, buscou analisar em uma escola municipal de Embu-SP, as concepções de gênero, disciplina e aprendizagem apresentadas por cinco professoras regentes do ciclo I e quatro atuantes no Projeto, buscando compreender se os critérios para encaminhamento ao Projeto de recuperação distinguiam-se em função do gênero da criança.

Para isso, Pereira ouviu as professoras das 62 crianças atendidas pelo Projeto, por meio de entrevistas semi-estruturadas bem como fez uso da observação das aulas de recuperação. Quatro momentos foram acompanhados pelo pesquisador: hora do recreio dos/as alunos/as, intervalo dos professores, sessões de atendimento dos /as estudantes pelo projeto e observação dos conselhos de classes.

Como forma de organização, o pesquisador, nas 18 horas de observação do Projeto, confeccionou fichas individuais para os/as estudantes, preenchidas com informações dos/as alunos/as disponibilizadas tanto pelas professoras quanto pelas situações observadas.

Inspirado nas contribuições dos estudos de caso desenvolvidos por Lahire (2004) e Patto (1999), em uma segunda etapa da pesquisa, foram selecionadas cinco crianças

---

<sup>14</sup> De acordo com o autor, trata-se de um projeto de extensão da Universidade de São Paulo-USP, que visava atender crianças do quarto ano que ainda não estavam alfabetizadas.

(três meninos e duas meninas) que foram muito citadas pelas professoras quanto às suas dificuldades de aprendizagem e indisciplina. O autor procurou compreender, a partir dos discursos das professoras, as causas para o encaminhamento dessas crianças ao projeto de recuperação.

Para a análise, o autor explora o conceito de *ofício - aluno* defendido por Perrenoud (1995), por meio do qual Pereira evidencia a busca das professoras pela homogeneidade de saberes dos/as alunos/as, resultando na idealização dos/as mesmos/as. A instituição pública se prepara para receber meninos e meninas que se encaixem em um padrão predeterminado e esperado.

Como conclusão, o autor aponta que algumas dificuldades citadas pelas participantes são percebidas mais em meninos e outras em meninas, evidenciando que o gênero tem sido um elemento influenciador na prática avaliativa. Ao caracterizar as meninas, as queixas referem-se à sua suposta imaturidade e dispersão enquanto que as queixas para os meninos são de ordem externa: omissão dos familiares e indisciplina dos alunos.

A quarta dissertação que compõe este grupo temático foi desenvolvida por Márcia Josefina Norcia visando investigar as práticas de recuperação que foram sendo utilizadas no cotidiano das escolas estaduais do Estado de São Paulo a partir da implantação da progressão continuada. A autora desenvolveu seu estudo tendo como base teórica as contribuições de Perrenoud (1999) e Vasconcellos (1989).

Trata-se de uma pesquisa realizada com 30 professores/as responsáveis pelas salas de recuperação ao final dos anos iniciais (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, de diferentes escolas estaduais de São Paulo, dispostas em uma microrregião do centro da cidade de São Paulo.

Em uma abordagem quali-quantitativa e com o uso de questionários, a pesquisadora buscou investigar o que pensam os/as docentes sobre as possibilidades de recuperação existentes e se houve mudanças efetivas em suas práticas a partir da implantação da progressão continuada.

Para a maioria dos professores/as participantes, houve mudanças positivas na organização da escola, uma vez que a recuperação possibilitou que uma nova chance fosse dada a alguns alunos/as que estavam fadados à repetência. Os docentes percebem a nova forma de recuperação como um instrumento positivo no que concerne à aprendizagem dos/as estudantes.

Dessa forma, Norcia conclui que apesar da boa aceitação por parte dos docentes em relação às políticas educacionais, sua implantação ocorreu de modo autoritário e sem discussão por parte dos envolvidos/as, em especial o Ciclo Básico, resultando em “[...] simples arranjo aritmético das séries do ensino fundamental, já que a organização não seriada de ensino ainda é um desafio a enfrentar.” (2008, p. 83).

A autora finaliza a discussão apontando que “[...] apesar das sucessivas deliberações normativas, não houve mudanças substanciais nas práticas de recuperação, em função da falta de recursos físicos e humanos para a realização de projetos nessa área.” (p. 91).

Em sua tese de doutoramento, Roseli Caldas (2010) analisa a trajetória histórica da implantação de programas de recuperação na rede pública paulista para compreender as repercussões dessa prática no ambiente escolar.

Para constituir sua retrospectiva histórica, Caldas utiliza-se da análise de documentos tanto da esfera nacional quanto estadual. Apresenta também uma relação das produções sobre o tema em teses e dissertações em diferentes bancos de dados de universidades brasileiras, localizando 18<sup>15</sup> trabalhos.

A pesquisa foi desenvolvida em escola da zona sul de São Paulo, com a participação de alunos/as de 7 a 12 anos matriculados em turmas de 1ª a 4ª série, professoras, coordenadora pedagógica, diretora e mães dos/as estudantes. Foram utilizadas para a construção dos dados: observações em duas salas de aula de recuperação, entrevistas individuais com a equipe gestora, pedagógica e mães de alunos/as e entrevistas coletivas com dois grupos de alunos além da análise dos desenhos desenvolvidos pelos estudantes sobre a classe de recuperação, a fim de explorar o sentido pessoal atribuído ao processo de recuperação.

De acordo com Caldas, o seu estudo tem como alvo “Investigar as contradições presentes nos discursos oficiais sobre medidas tão antigas e duradoras como a recuperação escolar que, ao contrário do que é propagado [...], apenas escamoteiam a realidade insatisfatória da qualidade da educação pública.” (CALDAS, 2010, p. 87).

Como aportes teóricos, foram utilizados conceitos característicos da Psicologia Histórico-Cultural, tais como sentido e significado de Vigotski (1935) e Teoria da

---

<sup>15</sup> Por estabelecermos neste estudo, o recorte dos trabalhos desenvolvidos pós LDB 9.394/96, o montante de produções analisadas nesta dissertação difere da quantidade encontrada por Caldas.

Atividade de Leontiev (2004), por meio dos quais a autora examina a importância da atividade escolar como propulsora do desenvolvimento humano.

Sua análise possibilitou concluir que a desvalorização docente, os pré-conceitos enraizados nos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, além da falta de autonomia da escola colaboram para que o sentido pessoal da recuperação para mães, professoras e diretoras seja negativo.

Para os sujeitos ouvidos no trabalho de Caldas, a recuperação tem sido encarada como um trabalho árduo e com baixa eficácia: “O sentido da recuperação é impregnado dos efeitos das experiências escolares permeadas de fracassos e não de êxitos, e isso se aplica não somente aos alunos, mas a cada um dos atores sociais da escola participantes desta pesquisa.” (CALDAS, 2010, p. 226).

Sua permanência no campo empírico possibilitou caracterizar o hiato existente entre as propostas oficiais e a sua efetivação no campo escolar, evidenciando que a recuperação realizada enfatiza mais as impossibilidades e lacunas no desempenho dos/as estudantes que suas potencialidades.

As pesquisas analisadas neste grupo evidenciam a adesão das escolas aos grandes projetos educacionais no campo da regularização de fluxo, no combate à distorção idade série, sobretudo na batalha contra os altos índices de repetência e evasão. Ao mesmo tempo em que contribuíram para a manutenção das crianças nas escolas, garantindo-lhes o avanço às séries subsequentes a implantação desses programas criou uma nova realidade: um contingente de alunos/as inseridos/as em séries mais adiantadas que não adquiriram os conhecimentos básicos para acompanhar os conteúdos estabelecidos para aquele nível. Dessa forma entram em cena outros tipos de programas de atendimento a estes sujeitos: recuperação de férias, recuperação de ciclos, programas especiais de recuperação denominados de formas diferentes, em cada caso, tais como: Projeto Letras e Livros investigado por Pereira (2008) Recuperação de Ciclo, investigado por Assis (2006) e Caldas (2010) ou Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), mais recentemente implementado pela Secretaria de Educação de São Paulo.

Este último compõe o miolo do Projeto Ler e escrever, lançado pelo governo do estado paulista em 2007, mas existente nas redes municipais desde 2006. Por meio de parcerias com faculdades de Pedagogia e Letras, alunos/as pesquisadores/as trabalham em conjunto com estudantes e professores/as do 3º ano do Ensino Fundamental objetivando “[...] impedir que as crianças prossigam em seus estudos sem ter

desenvolvido adequadamente as competências de leitura e escrita.” (SÃO PAULO, 2007, p. 2).

Os trabalhos analisados neste grupo também destacam o desconhecimento por parte dos/as envolvidos/as dos princípios que orientam as alterações no cenário em que atuam evidenciando que os programas continuam sendo planejados sem a participação dos profissionais das escolas conforme já denunciado por pesquisadores/as em outros trabalhos (CRUZ, 1994; ZIBETTI, 2005). Ou seja, o fato de a escola acatar as deliberações que emanam do poder público em forma de leis, programas ou projetos especiais, não significa que esta os compreenda e nem que concorde com eles. Assim, segundo Norcia (2008), embora nas dezenas de resoluções expedidas pela Secretaria de Educação Paulista após a LDB 9.394/96, haja a tentativa de diferenciação dos termos reforço e recuperação, ao deparar-se com o campo empírico, estes assumem o mesmo sentido e intenção.

Da mesma forma, as pesquisas analisadas evidenciam que a busca por salas homogêneas ainda é uma constante no cotidiano escolar, reforçada pela forma como tem sido implementada a recuperação de ciclos que possibilitou a criação de salas especiais compostas somente por alunos/as que não obtiveram o desempenho mínimo satisfatório estabelecido pela escola para avançar para o Ciclo seguinte.

Quanto às características dos estudos revisados, a análise deste grupo indica que, pela própria natureza das pesquisas selecionadas, ou seja, investigações qualitativas, realizadas por um único pesquisador vinculado a programa de pós-graduação, envolvem um número reduzido de participantes lançando mão de diferentes procedimentos metodológicos para a produção dos dados.

Apenas duas delas fazem uso de observação (PEREIRA, 2008; CALDAS, 2010), sendo que esta última merece destaque por alguns motivos. O primeiro deles é por ser a única pesquisa realizada em nível de Doutorado, vinculada a programa de pós-graduação em Psicologia.

Dentre os estudos analisados, a tese de Caldas também se destaca por realizar uma análise que considera o viés histórico-político que tem caracterizado os processos de escolarização no Brasil no que se refere à recuperação. Além disso, estes aspectos macro são articulados aos dados produzidos no cotidiano escolar, buscando analisar o sentido que as práticas de recuperação assumem na vida de sujeitos concretos, inseridos em um determinado momento histórico, conformado por determinadas políticas educacionais.

Tributária de uma concepção crítica de Psicologia Escolar, a investigação de Caldas (2010) contribui para que se amplie a visão sobre o campo de atuação dos psicólogos/as escolares evidenciando que discutir a melhoria da aprendizagem dos estudantes implica também discutir as condições objetivas que lhes são dadas para estudar, conforme enfatizaremos melhor ao final desta seção.

## 2.2 ESTUDOS QUE INVESTIGAM A RECUPERAÇÃO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este grupo temático é composto por sete dissertações de mestrado realizadas entre o período de 2001 e 2009, desenvolvidas por Vido (2001), Quagliato (2003), Cortez (2004), Pereira (2005), Omuro (2006), Chacoroski (2007) e Elliott (2009). Trata-se de investigações desenvolvidas no contexto da segunda etapa do Ensino Fundamental, ou Ciclo II<sup>16</sup>, como aparece em algumas pesquisas.

Respeitando a organização estabelecida no item anterior, as análises das pesquisas estão dispostas seguindo a ordem cronológica de publicação, enfatizando seus objetivos, aportes teóricos, aspectos metodológicos e principais resultados.

Em nossa busca às pesquisas realizadas após a promulgação da LDB 9.394/96, a mais antiga foi desenvolvida em 2001, ou seja, cinco anos depois da publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases.

Baseando-se no fosso existente entre os aspectos legais e os reais, Maria Helena Vido (2001) norteada pelo objetivo de investigar os pontos de estrangulamento e distorções entre a proposta legal (objetivos, significados e viabilidade de execução) e a prática na efetivação da recuperação, realizou uma pesquisa envolvendo quatro escolas da região do município de Amparo-SP, tendo como sujeitos 80 alunos de cada escola; - vinte por classe, abrangendo todas as turmas pertencentes ao Ciclo II - além de uma amostra com oito sujeitos pertencentes à equipe pedagógica das escolas (diretores/as, coordenadores/as pedagógicos) e oito pais (dois por escola).

Foram utilizados, na construção de seus dados, questionários com questões fechadas e abertas (para alunos/as e professores/as) e entrevistas individuais (com profissionais da instituição e pais dos/as alunos/as).

---

<sup>16</sup> Compreendem essa modalidade de ensino os anos correspondentes da 5ª a 8ª série; em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental, ocorrida em 2006, a segunda etapa passa a abranger do 6º ao 9º ano.

Em seu capítulo teórico, a autora realiza um retrospecto histórico sobre a recuperação nos últimos 30 anos, ou seja, a partir de sua primeira menção em documentos legais, com a Lei nº 5.692 em 1971 até a data da pesquisa, 2001. A autora não explicita qual vertente teórica utiliza bem como utiliza autores de bases filosóficas diferentes.

No tocante à investigação empírica sobre a recuperação, suas facetas se modificam de acordo com a perspectiva dos/as sujeitos envolvidos/as. Para os/as alunos/as seria um momento importante desde que fosse realizado em seu horário de aula.

Os/as docentes enxergam que o referido mecanismo não tem atendido às necessidades do público alvo bem como demonstra falta de entrosamento com os/as seus/as colegas que os substituem na realização da recuperação, ou reforço, como às vezes é denominada.

Para os/as coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, a formação docente tem-se mostrado deficitária, configurando-se como pivô para que os projetos de recuperação não se efetivem em suas escolas.

Ao comparar a educação escolar que tiveram com a que seus filhos/as têm, os familiares ouvidos expressam sua insatisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelos/as professores e afirmam que os momentos de recuperação não diferem das aulas regulares, por isso, a sua ineficiência.

Desse modo como consideração final, Vido destaca a necessidade de melhorias nos aspectos estruturais das escolas estudadas, tanto em relação às condições de trabalho quanto ao espaço físico. O desconhecimento de conceitos e objetivos dos programas implantados de forma vertical, nas escolas, não tem permitido questionamentos nem reflexões por parte da equipe pedagógica, ocasionando a reprodução alienada daqueles que os efetivam: os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos.

A dissertação de Maria Francisca Quagliato (2003) parte de uma retrospectiva histórica da luta pelo direito à educação em nosso país. A autora põe em cheque a questão da recuperação: estaria ela a serviço da aprendizagem ou da discriminação?

Com o objetivo de investigar quais são os elementos determinantes no encaminhamento de alunos/as da segunda etapa do ciclo II às salas de recuperação, bem como a maneira como a progressão continuada tem se manifestado em três escolas da rede estadual do município de Capivari-SP, Quagliato destaca que a proposta de

recuperação prevista na LDB 5.692/71 aproximava-se mais de um programa compensatório do que de um artifício pedagógico, pois tinha como público alvo aqueles e aquelas que preenchiam os atributos de possíveis alunos/as com dificuldades: a camada pobre da sociedade que estava na escola.

Nessa dissertação não há um capítulo destinado ao método, o que torna confuso e difícil o acesso aos aspectos metodológicos. Entretanto, foi possível verificar que a pesquisadora utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas com onze professores de três escolas de Ciclo II do município de Capivari-SP, denominadas por Quagliato por: Escolas A, B e C, que atendem respectivamente, ao ciclo I; só o ciclo II e que atende a ambos os ciclos.

Na primeira instituição foram ouvidas três professoras – uma atuando em classe regular; outra que atuava tanto na sala regular quanto nos estudos de recuperação da própria turma e uma que dava aulas para uma turma, mas trabalhava com os/as alunos/as em dificuldade de aprendizagem de outra turma. Nas escolas B e C, foram realizadas entrevistas com as docentes (quatro em cada escola) responsáveis pelas disciplinas em que os/as estudantes apresentam maior dificuldade: Língua Portuguesa e Matemática.

No que se refere ao aporte teórico, não há explicitação dos/as autores/as que fundamentam o estudo. Contudo, é possível vislumbrar que Quagliato faz uso de teorias críticas como Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Crítica.

A pesquisadora conclui que, embora programas como progressão continuada e ciclos bem como a recuperação de ciclos estejam em vigor, ao final de cada etapa alunos e alunas “[...] tem concluído um ciclo de 4 anos sem atingir os conhecimentos necessários para continuar os estudos e, na pior das hipóteses, ainda não conseguiu se alfabetizar.”(2003, p. 137).

Quagliato aponta também que a avaliação, tal como se encontra difundida nos meios escolares, tem sido reduzida para diagnosticar e determinar quem deve ou não realizar os estudos de recuperação.

Por fim, a autora elenca, como obstáculos para o sucesso dos/as alunos/as que frequentam os programas de recuperação, a falta de preparação docente; a falta de espaço físico para realização de aulas em outros períodos; a ausência dos alunos às aulas de recuperação e, sobretudo a “[...] descrença de que todo aluno pode aprender.” (2003, p. 146).



Movida pelo objetivo de apresentar, discutir e analisar a recuperação escolar e as suas diferentes modalidades de execução, Raquel Cortez (2004) em decorrência de problemas no campo empírico realiza dois estudos. No estudo 1, a pesquisadora investiga os efeitos de uma nova modalidade de projeto de reforço e recuperação elaborado como alternativa para amenizar os índices de reprovação, somados à dificuldade de locomoção de alguns alunos/as para voltarem a escola em período oposto para o reforço. Trata-se de uma alternativa encontrada pela escola que permitiu a montagem de uma sala de aula com dois professores/as responsáveis em ministrar aulas das disciplinas em que havia maior deficiência por parte do alunado: Língua Portuguesa e Matemática.

No estudo 2, uma pesquisa exploratória em quatro escolas, realizada a partir de uma disciplina ministrada por Cortez, durante a formação em serviço de professores/as dos municípios de Rio Claro e Conchal, ambos em São Paulo.

Colaboraram com o primeiro estudo 22 alunos (18 meninos e 4 meninas) de 5ª série e sete professores. No segundo, participaram 42 professores/as que freqüentavam o curso de formação “PEC- Formação Universitária”.

No que tange aos instrumentos de construção de dados, na primeira pesquisa são utilizadas entrevistas com os/as professores/as e a diretora, análise documental das fichas individuais dos/as alunos/as e observação. No estudo 2 foram utilizados questionários com os professores-alunos que, de antemão, como tarefa da formação continuada, haviam realizado entrevistas com coordenadores pedagógicos de escolas a respeito da implantação da progressão continuada.

Apoiando-se na Psicologia Histórico-Cultural defendida por Vygotsky (1984), Cortez (2004) questiona a composição e a eficácia de salas homogêneas, argumentando, com base nos preceitos vigotskianos, que a aprendizagem precede o desenvolvimento e este só é possível a partir da mediação de outros sujeitos, sobretudo pessoas que estejam em um nível de desenvolvimento maior.

Ao compor uma turma com alunos/as que apresentam baixo rendimento, estes estariam sendo privados de interações com colegas que se encontram mais adiantados. De acordo com a autora, essa separação contradiz a proposta de equidade presente no discurso da recuperação. Ao segregá-los, os tornam-nos diferentes dos demais, legitimando o passaporte para a exclusão, uma vez que a diferença não é bem vista no universo escolar.

*O que dizem os estudos sobre recuperação de aprendizagem?*

[...] a aprendizagem se dá pela interação do sujeito com o meio e o nível potencial poderá ser desenvolvido pela resolução de problemas sob mediação de adultos e/ou com a colaboração de colegas mais capacitados. Dessa forma, formar turmas “homogêneas” com relação às dificuldades dos alunos impedia que aqueles mais avançados em relação à aprendizagem colaborassem com os alunos que ainda não tinham conseguido nenhum avanço, pois todos estavam na mesma turma de reforço e recuperação e se encontravam com o mesmo grau de dificuldade. (CORTEZ, 2004, p. 20).

Ao trabalhar com dois professores - um titular e um auxiliar- das disciplinas em que os/as estudantes encontravam mais dificuldades, de modo que a recuperação ocorria concomitante ao período de aula, as turmas de reforço foram extintas. Junto com a extinção dessas turmas, ocorreu também a supressão do estigma “aluno de reforço” e os alunos/as sentiram-se motivados/as a aprender.

Outro fator positivo destacado por Cortez (2004) deve-se à interação entre os/as professores/as titular e auxiliar. O planejamento conjunto das aulas favoreceu a qualidade do trabalho que resultou na melhoria da frequência dos/as alunos bem como no interesse dos mesmos.

Como consideração final do primeiro estudo, a autora chama a atenção para a importância de um bom trabalho pedagógico desenvolvido em grupo. A presença de dois professores possibilitou o atendimento imediato e eficaz às dúvidas que surgiam em sala de aula. O fato de haver um professor/a extra que participou do planejamento, com a tarefa única de atender as peculiaridades do alunado, sem ter que bifurcar sua atenção em virtude de a demanda ser maior, como comumente acontece, refletiu de forma direta no desempenho dos discentes.

A coleta de dados do estudo 2 ocorreu com 42 professores/as participantes de uma formação ministrada pela própria pesquisadora, denominada PEC - Universitária, cujo propósito era garantir a docentes de 1ª a 4ª série da rede estadual de ensino de Rio Claro e Conchal, o grau de licenciatura plena.

Dentro da formação PEC – Universitária, havia uma atividade denominada “Vivências Educadoras – Análise de Ações de Recuperação e Reforço”, a fim de desenvolver habilidades docentes na elaboração de projetos de recuperação e reforço em suas escolas. Para tal, foi delegada aos professores/as-alunos/as a tarefa de ida às escolas para extrair informações acerca do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) bem como investigar a prática de recuperação desenvolvida na referida instituição.

Desse modo, foram extraídos dados para o segundo estudo, por meio de questionários compostos por onze questões fechadas. Há também, no segundo estudo, a análise de quatro relatórios finais do curso desses professores/as-alunos/as.

Cortez (2004), em suas considerações finais, aponta que, enquanto no estudo 1, ao oferecer a recuperação no período regular de aula, a escola evitava a improvisação no espaço das salas de reforço, no estudo 2, fica evidente que esta situação persiste. A recuperação nas escolas pesquisadas ocorria em espaços improvisados, com evidente ausência de articulação coletiva da comunidade escolar, prejudicando as parcas intenções de recuperação oferecidas pela instituição.

A autora chama a atenção também para a importância da qualidade da formação continuada, uma vez que as informações trazidas pelos professores-alunos evidenciaram uma prática docente fragmentada, prejudicando diretamente a aprendizagem dos/as alunos/as.

Em seu trabalho de conclusão do mestrado, em 2005, Ana Maria Pereira objetivou compreender o modo pelo qual as políticas públicas de educação se efetivaram dentro do espaço escolar e como as escolas reagiram às organizações e exigências legais. Para isso a autora realizou a pesquisa em uma escola estadual, tendo como colaboradores/as professores/as envolvidos/as com a recuperação de ciclos e a equipe pedagógica.

Para a produção dos dados, a pesquisadora valeu-se de uma multiplicidade de instrumentos e procedimentos próprios da pesquisa qualitativa: entrevistas individuais com os professores e em grupo com a coordenadora pedagógica e orientadora; com registro das observações das aulas de reforço e recuperação de Língua Portuguesa da 5ª, 7ª e 8ª série, e análise documental do Plano de Gestão Escolar e diários de classe.

O estudo teve, como referencial de análise, conceitos da Cultura Escolar, que caracteriza a escola como um espaço de cumprimento de obrigações legais, mas que, ao mesmo tempo, sofre interferências diretas de quem a frequenta.

Em seu campo empírico, Pereira depara-se com uma situação singular: dos 600 estudantes matriculados nas séries pesquisadas, 416 frequentavam as turmas especiais de reforço. Ou seja, mais da metade dos/as alunos/as eram assistidos/as por programas especiais de recuperação. A autora esclarece que o critério central para encaminhamento ao projeto de reforço se pautava no fato dos/as alunos/as estarem ou não alfabetizados/as. Desse modo, havia uma maior ênfase em torno de atividades envolvendo a leitura e a escrita; contudo o tempo era preenchido com tarefas não

desafiadoras, com exercícios envolvendo sílabas e interpretação de textos pobres que não correspondiam às necessidades da faixa etária.

A autora destaca também a maior participação os alunos/as da 5ª série em relação aos da 7ª série no projeto bem como as diferentes formas de relacionamento estabelecidas entre alunos/as e professores/as em ambas as séries. Na primeira turma, o sentimento de respeito dos/as estudantes em relação ao docente possibilitava maiores oportunidades de mediação no processo de ensino. Enquanto que, na turma de adolescentes, o distanciamento entre os/as alunos e seus mestres resultava em um relacionamento conturbado, que dificultava e/ou impedia maior intervenção do/a docente.

Os dados evidenciaram a ausência de critérios comuns no encaminhamento dos/as estudantes ao projeto de recuperação e, segundo Pereira, o maior indicativo de queixas referentes às dificuldades dos/as alunos/as parte dos professores/as de Língua Portuguesa e Matemática.

Em suas considerações finais, a autora destaca que, embora o Conselho Estadual de Educação de São Paulo tenha criado pareceres e normativas indicando os instrumentos avaliativos que devam ser adotados, e que tenha havido esforços por parte da instituição para efetivar a lei, na dinâmica escolar, a presença dos métodos pedagógicos tradicionais é expressiva.

Selma Omuro (2006) busca investigar como os/as alunos/as encaminhados/as às classes de recuperação do Ciclo II se sentem em relação às dificuldades ocorridas em seu percurso escolar.

O estudo de Omuro foi desenvolvido com oito alunos que chegaram ao final do Ciclo II sem obter o rendimento mínimo almejado pela escola e, por conta disso, foram encaminhados ao projeto de Recuperação de Ciclo II.

À luz de estudos de Bernard Charlot (2000; 2001) sobre a noção de relação do/a estudante com o saber, a pesquisadora procurou estudar registros tais como cadernos, fichas individuais e outros documentos escolares, a fim de mapear o seu campo empírico: uma escola estadual pertencente ao município Vale do Ribeira-SP.

Omuro aponta que o fato de seus oito colaboradores/as pertencerem a uma classe social baixa, faz com que eles/as percebam o espaço escolar como instrumento de alavanca social, contudo, a instituição tem se manifestado desarticulada de seu cotidiano.

[...] não conseguem ver sentido nos conhecimentos acadêmicos trabalhados pela escola. Na maioria das vezes, apenas acham que vão garantir o acesso a um emprego melhor, mas não desenvolvem uma relação prazerosa com os saberes escolares, nem percebem a aplicação desses conhecimentos em sua vida cotidiana. A Matemática, por exemplo, serve apenas para se *fazer contas em um serviço*. (OMURO, 2006 p. 172 destaques da autora).

A falta de intimidade com os conteúdos curriculares resulta em dificuldade de relacionar os saberes escolares às suas vidas. A autora aponta que tal fato ocorre devido ao desconhecimento, por parte dos professores, da rotina a qual os/as estudantes estão submetidos/as e, portanto, à dificuldade de auxiliá-los a estabelecer tal relação.

Ao constatar que seus sujeitos atribuem a fatores externos ou meritocráticos o sucesso escolar, a pesquisadora evidencia a reprodução por parte dos adolescentes, do discurso dominante. Além disso, conclui que a relação professor/aluno tem sido o critério utilizado pelos estudantes para classificar a afinidade com a disciplina, de modo que, se o relacionamento com o docente é positivo, o/a estudante demonstra interesse para com a matéria ofertada.

Em suas considerações finais, Omuro evidencia que os participantes da pesquisa não criam expectativas de continuidade em seus estudos, demonstrando que o Ensino Superior é uma realidade distante.

A pesquisadora denuncia que os projetos de recuperação não têm sido foco de interesse de discussões sérias por parte da Secretaria de Educação paulista. Outro ponto levantado pela autora se refere à falta de estrutura física apresentada pela escola estudada assim como a formação docente deficiente.

Izabel Chacoroski, em 2007, ouviu, por meio de entrevistas semi-estruturadas, cinco professoras de escolas públicas estaduais do município de Osasco e da Zona Norte de São Paulo, com o objetivo de analisar se houve alterações no processo educativo para alunos/as que chegaram ao final do ciclo II.

Para análise dos dados, a autora fez uso das contribuições da Teoria da Cultura Escolar, além de organizar as respostas das professoras participantes da pesquisa em quadros compostos por grupos temáticos. Compõem os grupos discussões referentes à Progressão Continuada, à Rotina de trabalho, à Avaliação, ao Planejamento, à Recuperação da aprendizagem e ao acompanhamento dos alunos/as do reforço e desempenho desses estudantes.

De acordo com as professoras entrevistadas, a progressão continuada e o ciclo básico de aprendizagem não têm facilitado a vida dos/as alunos/as que se encontram em dificuldade de aprendizagem, tampouco melhorou sua intervenção pedagógica.

Os dados apontaram também que a realidade das escolas estudadas distancia-se da proposta legal prevista para a implantação da progressão continuada por constituir-se de programas e conteúdos fragmentados, organizados por séries, embora as instituições tenham aderido à organização em ciclos. Isso evidencia que a forma como as propostas e programas de origem estatal são assumidos pelas escolas carrega a marca das apropriações realizadas pelos sujeitos que constroem o dia a dia das instituições.

Chacoroski (2007, p. 96) encerra sua pesquisa afirmando que “A escola, como um todo, não tem garantido aos alunos todas as oportunidades que poderia para oportunizar a aprendizagem aos discentes”. E no que se refere aos programas, ela arremata “[...] as escolas, os professores e os alunos não estão melhores do que estavam antes da implantação dos ciclos, embora tivesse sido a intenção”. (p. 102).

A última dissertação que compõe este grupo é a desenvolvida por Edelnice Eliott em 2009, que, por sua vez, propõe-se a analisar os projetos de recuperação paralela e reforço, presentes na proposta da Secretaria Estadual de educação paulista denominada “São Paulo faz escola”<sup>17</sup> (Gestão 2007-2010). Para tal, faz uso de entrevistas com 34 alunos/as pertencentes ao sexto ano de duas escolas estaduais paulista de Osasco-SP e em sua pesquisa, a autora utilizou a análise de discurso coletivo proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003).

Em sua discussão teórica, há um levantamento bibliográfico, destacando as contribuições científicas na área da recuperação escolar, do reforço e da recuperação paralela. Dessa forma, no corpo de seu trabalho, são citados alguns dos trabalhos encontrados em nosso levantamento, como os de Quagliato (2003), Pereira (2005), Vido (2001) e Cortez (2004).

Para os/as alunos/as, o bom comportamento e obediência a seus/as mestres, auxiliam na aprendizagem e as notas são capazes de atribuir valores como a inteligência. É ela a juíza que legitima “os comportados” dos “bagunceiros”; estes últimos acabam sendo o público alvo dos programas como a recuperação de ciclos. Portanto, a recuperação serve para elevar as médias daqueles que não levaram as lições a sério. (ELIOTT, 2009).

A autora constatou também uma forte disparidade entre o que tem sido proposto pelas políticas públicas e as necessidades reais dos/as alunos/as. Ainda que a escola se manifeste na vida dos/as alunos/as da camada pobre da sociedade, como a ponte que os

---

<sup>17</sup> Trata-se de um programa de recuperação inicial desenvolvido nos primeiros 42 dias letivos.

liga ao mercado de trabalho, suas ambições de estudo encerram-se no Ensino Médio, enfatizando, assim, o fosso existente entre o Ensino Superior e a população pobre.

Embora o projeto “São Paulo faz escola” tenha em seu bojo, a defesa da inclusão, recuperação e aceleração de conteúdos dos/as estudantes/as do sexto ano que ainda não estavam alfabetizados/as, de acordo com Eliott, o referido programa funcionou na contra mão do discurso: potencializando a prática da exclusão dos/as aluno/as em dificuldades escolares, além de evidenciar

[...] a disparidade entre a prescrição legal que está a serviço dos interesses da política do governo paulista para a educação, como os estudos de recuperação paralela do Projeto São Paulo faz escola (gestão 2007-2010) e as expectativas do aluno, expressas no discurso do sujeito coletivo. (ELIOTT, 2009, p. 140).

Entre os trabalhos analisados neste grupo temos apenas dissertações de mestrado e todas produzidas a partir de programas de pós-graduação em educação. Também caracteriza este conjunto de trabalhos a adoção da abordagem qualitativa, com número reduzido de participantes, exceção feita ao trabalho de Vido que envolveu 04 escolas (320 alunos, 08 profissionais das equipes pedagógicas e oito pais de alunos).

As pesquisas também se assemelham quanto aos procedimentos de produção dos dados (questionários, entrevistas, observação e análise de documentos), embora com variações em relação aos sujeitos ouvidos: algumas ouvem pais, alunos, docentes e equipes pedagógicas, enquanto outras escolhem ouvir apenas alunos, apenas professores ou alunos e professores.

O número maior de estudos nos anos finais do ensino fundamental indica que as preocupações dos investigadores começa a ser orientada tanto pela carência de estudos com estudantes dessa etapa da escolarização apontada por Dayrell (2002) quanto pelos dados de rendimento escolar que têm sido acentuadamente piores nos anos finais. Conforme indicam os números do INEP em 2011, os anos iniciais das escolas públicas brasileiras conseguiram um índice de aprovação de 90,2%, enquanto nos anos finais este índice cai para 81,8%. (BRASIL, 2011).

### 2.3 O QUE NOS INFORMAM OS TRABALHOS ANALISADOS SOBRE OS PROCESSOS DE RECUPERAÇÃO?

Os trabalhos revisados indicam que o contingente de estudantes que não consegue aprender os conteúdos mínimos estabelecidos no currículo para determinadas etapas da escolarização tem se mantido intocado, independentemente das medidas de

reorganização dos sistemas em ciclos adotando a progressão continuada para garantir os avanços entre um ano e outro. O que tem mudado é a forma de exclusão: se antes aqueles que não aprendiam eram reprovados ano após ano até serem “forçados” a deixar a escola, atualmente eles vão progredindo na escolarização e, ao final de cada etapa, se não tiverem alcançado um rendimento mínimo, haverá novas oportunidades para que eles possam seguir adiante, até obter a certificação de conclusão do Ensino Fundamental o que nos remete à necessidade de reflexões mais profundas sobre os processos de ensinar e aprender nas escolas e sobre as condições objetivas de realização do trabalho educativo.

As pesquisas revisadas evidenciam que as práticas de recuperação de aprendizagem adotadas nas escolas caracterizam-se por diferentes formas de organização, entretanto mantendo uma característica comum: são realizadas em espaços e tempos diferentes do contexto regular da sala de aula, com grupos específicos, atendidos por profissionais que não são responsáveis pelas disciplinas regulares do currículo, exceto a experiência investigada por Cortez (2004).

Segundo os autores dos estudos sobre recuperação que foram objeto de análise ao longo desta seção, muitas práticas desenvolvidas como recuperação ou reforço, são caracterizadas pelo imprevisto, desarticuladas das atividades desenvolvidas durante as aulas regulares e, via de regra, não têm contribuído para atender às necessidades de aprendizagem.

A organização de classes de recuperação de ciclo, de intensificação de ciclo, a criação de projetos especiais voltados ao atendimento apenas de crianças consideradas em atraso escolar têm se caracterizado como espaços de segregação de estudantes “com dificuldades.” E apesar de serem organizadas sob a justificativa de possibilitarem o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem, as atividades oferecidas nesses espaços têm repetido práticas às quais foram submetidos os alunos e alunas durante as aulas regulares. Práticas que se mostraram insuficientes ou inadequadas para os sujeitos a que se destinam.

Os estudos apontam ainda problemas nos espaços físicos das unidades escolares para o atendimento adequado dos grupos organizados para recuperação e também destacam a carência na formação dos profissionais responsáveis por atender a essas crianças e adolescentes.

Conforme afirma José Carlos Libâneo (2012, p. 23, destaque do autor)



*O que dizem os estudos sobre recuperação de aprendizagem?*

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência.

Patto (2010a) aponta aspectos fundamentais a serem considerados quando se discute a necessidade de melhorar a qualidade do ensino público.

Educação de qualidade tem como requisito a valorização do educador. Valorizá-lo - tenho insistido deliberadamente nessa lição que nos legou Florestan Fernandes - é pôr em andamento três coisas: a boa formação, a remuneração justa e a democratização do planejamento de tudo o que diz respeito ao seu fazer docente. (PATTO, 2010a, p. 43).

Dessa forma, projetos e reformas mirabolantes e eleitoreiras fantasiadas de discurso de melhoria da escola, mas que atropelam em sua elaboração as múltiplas instituições presentes no cotidiano escolar, estão fadadas ao fracasso antes mesmo de sua execução, uma vez que do, “outro lado”,

[...] não estão lousa vazia na qual se pode escrever qualquer prescrição com a certeza de vê-la realizada. Nas escolas, a vontade estatal bate de frente com outras vontades. A intenção das reformas e projetos geralmente é uma; sua realidade é bem outra, pois elas caem em “terreno institucional” que, apesar das especificidades de cada uma das escolas, é comum a quase todas. (PATTO, 2010a, p. 19).

Ao desconsiderar a importância dos profissionais da educação, ao negar-lhes formação e remuneração adequada bem como o direito de opinar e propor melhorias para a educação, os governos têm acumulado experiências de imposição de mudanças educacionais que ora são assumidas de maneira acrítica, ora são objeto de rejeição como resistência legítima daqueles que constroem a escola real que garante suas portas abertas para as comunidades pobres, apesar das impossibilidades de funcionamento; e ora são modificadas para garantir um mínimo de eficácia nas condições reais de funcionamento, muito diferentes daquelas previstas nos textos dos projetos e/ou legislações.

Assim, as pesquisas analisadas evidenciam essas contradições, pois, ao mesmo tempo em que comparecem discursos alienados, também estão presentes nas pesquisas, momentos em que os atores educacionais apresentam uma relação consciente com o trabalho pedagógico desenvolvido. E são essas contradições que, segundo Flávia Asbahr (2011), possibilitam vislumbrar outras possibilidades para a organização escolar.

Como nos apresenta Cortez (2004), a existência de trabalho coletivo, a possibilidade de alterar a tradicional organização da escola na qual um único professor atende uma turma, normalmente muito numerosa, permite à escola encontrar maneiras

para atender aos estudantes no momento em que estão aprendendo os conteúdos, durante a própria aula. Ou seja, os meninos e meninas não são deixados para trás para depois recuperar o que perderam. A escola procura agir em favor de sua aprendizagem, no momento em que ensina, certificando-se que estes recebam a melhor ajuda possível e necessária no momento da aula.

A produção de conhecimentos sobre os processos de escolarização em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar tem indicado que, cada vez mais, é preciso analisar criticamente a realidade da escola pública, utilizando-se, para isso, as ferramentas das pesquisas qualitativas sobre o cotidiano escolar, de maneira que se possam apontar os espaços de possibilidade e transformação em defesa de uma escola pública que garanta aos estudantes o acesso aos conhecimentos sistematizados como imprescindíveis ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

De acordo com Alexis Leontiev (1978, p. 266), os seres humanos desenvolvem suas aptidões, especificamente humanas, apropriando-se das produções daqueles que os precederam por meio da participação nas diversas formas de atividade social. Isso também ocorre com o desenvolvimento do pensamento ou aquisição do saber.

Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Essa apropriação precisa ser garantida pela educação escolar, pois, conforme Saviani (2003), no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, a escola tem ocupado o lugar de forma principal, dominante e generalizada de educação.

Desta forma, conforme alertou Lev Semenovitch Vigotski<sup>18</sup> embora em relação às crianças com comprometimento mental, mas que podemos claramente afirmar em relação às crianças que hoje se encontram marginalizadas no interior da escola.

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. (VIGOTSKII, 2001, p. 113).

---

<sup>18</sup> Tratando-se de uma tradução da língua russa, o nome Vigotski sofre variações na grafia, desse modo, adotaremos esta forma, com exceção das referências e citações que serão mantidas conforme aparecem no texto original.

Assim, verificar a partir da avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as as apropriações realizadas durante os processos de ensino, identificando os aspectos nos quais são necessárias novas intervenções por parte dos/as professores/as, é processo fundamental no trabalho educativo a ser desenvolvido nas escolas. Entretanto conforme veremos por meio dos dados produzidos nesta pesquisa, as escolas têm enfrentado dificuldades para realizar esta tarefa.

### 3 A PESQUISA

*“É conhecendo e divulgando os problemas seculares que impregnam a política educacional brasileira que poderemos, como pesquisadores da educação, colaborar com a luta por um futuro menos tenebroso.”(Maria Helena Souza Patto)*

Os altos índices de retenção escolar bem como o grande número de estudantes que, quando submetidos às avaliações externas, revelam não dominar os conteúdos mínimos necessários à sua participação qualificada nas diferentes instâncias sociais, tem sido uma preocupação de diferentes pesquisadores na história recente da educação brasileira, conforme apontamos na segunda seção deste trabalho.

Entretanto, a produção de pesquisas sobre o processo de escolarização e, mais especificamente, sobre as formas como tem sido efetivado o direito legal estabelecido na LDB 9.394/96 que garante estudos de recuperação àqueles que não atingem o rendimento mínimo necessário à aprovação, precisa maiores investimentos, em várias regiões do país, uma vez que os poucos estudos sobre o tema concentram-se no estado de São Paulo.

Desta forma, a presente investigação, além de buscar a produção de conhecimentos sobre uma área ainda incipiente, atende a uma escolha profissional que se delineou desde o início de nossa formação, ou seja, conhecer melhor como tem sido produzido, no interior das escolas, o ensino oferecido aos meninos e meninas que frequentam as escolas públicas.

Assim, nesta seção, descreveremos o percurso trilhado desde a definição do problema, das escolhas metodológicas para a realização da pesquisa e também os procedimentos de produção, registro e análise dos dados. Entendemos que descrever os processos que sustentaram a investigação é parte importante de um trabalho realizado a partir de uma abordagem qualitativa.

Tal abordagem, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), possui as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento; é descritiva; tem interesse maior pelo processo que pelos resultados; os dados são analisados de forma indutiva e a compreensão do significado tem importância fundamental.

Para os autores (1994, p.49) “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” Neste caso, consideramos que nossa aproximação com a escola, a convivência com os sujeitos que a constroem diuturnamente foram fundamentais para que pudéssemos compreender as práticas educacionais realizadas pela escola com os estudantes encaminhados para recuperação.

Ou seja, investigando o ambiente escolar com a intenção de compreender os determinantes históricos das ações ali desenvolvidas é possível entender o processo de construção de práticas escolares que possuem uma determinação legal, entretanto, são condicionadas pelos elementos históricos e objetivos da realidade de cada escola.

Desta forma, coerentemente com a perspectiva qualitativa, a pesquisa busca a compreensão do processo sem, no entanto, perder de vista os resultados. Com isso, esperamos que a pesquisa contribua para fornecer elementos úteis para o aperfeiçoamento das condições de ensino e de aprendizagem nas escolas da rede pública do estado de Rondônia, uma vez que, conforme explica Marli André (2000, p. 17) esta modalidade de pesquisa se “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.”

Considerando-se os objetivos deste estudo, nossa escolha recaiu sobre a modalidade de estudo de caso, por nos permitir observar os vários aspectos envolvidos na problemática estudada a fim de “[...] levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRÉ, 2000, p. 17).

Conforme Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 18), os estudos de casos “[...] visam à descoberta.” Ou seja, com base em alguns pressupostos iniciais os pesquisadores vão a campo e gradativamente vão delimitando melhor o foco do estudo e também definindo melhor o quadro teórico. Este, inicialmente, serve apenas como uma estrutura básica que vai sendo ampliada à medida que o estudo avança.

Os estudos de caso, ainda segundo as autoras, têm como princípio básico levar em conta o contexto para uma apreensão mais completa do objeto em estudo. Assim, uma compreensão mais aprofundada de um problema implica em colocar os dados obtidos em relação ao contexto no qual eles foram produzidos, interpretando-se as

ações, percepções e comportamentos articulados às situações específicas em que ocorreram.

Com o objetivo de retratar a realidade de forma ampla e profunda os estudos de caso são desenvolvidos considerando-se a multiplicidade de dimensões presentes nos problemas estudados. Ou seja, considera-se a complexidade das situações investigadas evidenciando-se suas interrelações. Por isso, nos estudos de caso usam-se variadas fontes de informações com o intuito de revelar as experiências de vida dos participantes permitindo “generalizações naturalísticas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Ou seja, permitem ao leitor apropriar-se do que foi relatado pelo pesquisador a partir de suas próprias experiências.

Outra característica dos estudos de caso é a preocupação em representar os pontos de vistas diferentes e até conflitantes sobre a situação em estudo e a utilização, nos relatórios de pesquisa, de linguagem mais acessível aos leitores.

Buscando ter acesso ao máximo de informações sobre o tema em estudo, foram utilizados vários instrumentos para produção dos dados, característicos da pesquisa qualitativa: entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas (profissionais e estudantes da escola); análise documental (pareceres, leis, Projeto Político Pedagógico, regimento interno e avaliações) e observações de três etapas de recuperação, com registros ampliados conforme explicitaremos mais adiante.

### 3.1 OBJETIVOS

Conforme explicitamos na introdução desta dissertação, desde a iniciação científica na graduação o fracasso escolar tem sido objeto de nossa preocupação. Estudá-lo, sob diferentes ângulos, nos levou a identificar a recuperação como uma das medidas implementadas pelos sistemas escolares para enfrentá-lo, implicando na realização desta investigação que foi orientada pelos objetivos apresentados a seguir.

#### 3.1.1 Objetivo geral

Investigar as concepções e práticas de recuperação de aprendizagem nas turmas de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Porto Velho-RO.

### 3.1.2 Objetivos específicos

- Identificar, nos documentos que regulamentam a oferta de estudos de recuperação, os princípios que orientam estas atividades e as normas estabelecidas para sua execução;
- Analisar as condições em que são realizadas as práticas de recuperação de aprendizagem na escola pesquisada;
- Compreender, da perspectiva dos/as alunos/as e professores/as, as contribuições e os limites dessas práticas aos processos de aprendizagem.

### 3.2 O CAMPO

Para proceder à escolha da escola onde seria desenvolvida a pesquisa, realizamos um levantamento junto à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para identificar as modalidades de recuperação adotadas pelas escolas públicas estaduais. Nossa intenção era investigar uma escola que estivesse desenvolvendo propostas alternativas junto aos anos finais do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2010, a rede estadual de ensino em Porto Velho era composta por 68 escolas. Deste total, 38 ofereciam Ensino Fundamental e Médio e 30 ofereciam apenas o Ensino Fundamental.

De acordo com informações da SEDUC, das 68 escolas públicas estaduais, 42 ofereciam recuperação anual; 24 adotavam a recuperação semestral e somente duas ofereciam recuperação de forma bimestral.

A escola selecionada para a pesquisa vem desenvolvendo uma trajetória interessante, uma vez que atendia, até o ano de 2009 apenas os anos iniciais. A partir de demandas da comunidade, passa a atender também o 6º e o 7º ano. Além disso, é uma das duas escolas que utiliza uma forma diferenciada de recuperação. Estas diferenças nos levaram a considerar que esta seria uma realidade interessante para que desenvolvêssemos um estudo de caso.

Localizada em um bairro pobre e distante do centro, a clientela da instituição é formada por “[...] funcionários públicos, pessoal de serviços gerais e operários livres ou autônomos (pedreiros, carpinteiros, costureiras e empregada doméstica. Na comunidade, existem ainda muitos jovens com idade para o mercado de trabalho sem escolaridade e sem qualificação profissional.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2011, p. 10).

O bairro não dispõe de atrações culturais tampouco de centros de convivência, restringindo-se o lazer da população a atrações oferecidas no centro da cidade. As ruas são asfaltadas e o comércio popular de roupas é significativo. Não são ofertados serviços de esgoto e há um posto de saúde no bairro.

De acordo com informações que constam no Projeto Político Pedagógico, a comunidade se ressentia de não contar com um Centro de Referência da Assistência Social –CRAS - para o atendimento de famílias pobres e beneficiadas pelo programa Bolsa Família. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011).

A Escola Maria da Silva<sup>19</sup> recebeu seu nome em homenagem a uma moradora nascida em Porto Velho, com segundo grau incompleto, que em sua juventude dividia o tempo em ministrar aulas de reforço e no ofício de manicure.

Em 1984, ela passou a morar no bairro onde está localizada a escola, ficando incomodada com a falta de instituições públicas educacionais no bairro, que ocasionava o deslocamento dos/as filhos e filhas dos/as moradores para outras localidades para estudarem. Em vista disso, iniciou a luta pela construção de uma escola nas redondezas. Em uma audiência com autoridades locais, conseguiu um terreno, idealizou a construção de creche, de escola e de um posto de saúde a fim de melhorar a qualidade de vida dos habitantes locais.

De acordo com o histórico da escola registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP), Maria da Silva faleceu aos 42 anos de idade, mas antes a pioneira presenciou a inauguração da escola pela qual lutou. A moradora teve o seu reconhecimento por meio de uma homenagem da comunidade escolar e dos moradores do bairro de quem partiu a reivindicação para que a instituição recebesse seu nome. Prática essa que não é usual em nosso estado, no qual a maior parte das escolas recebe sua denominação em homenagem a personalidades que se destacam na política, na arte ou nas ciências.

Em 2011, a escola Maria da Silva atendia 725 (setecentos e vinte e cinco) alunos/as, do 1º ao 7º ano do ensino regular e de 1º ao 9º na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, assim distribuídos: no período matutino atendia alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. À tarde recebia estudantes do 2º ao 7º ano e no noturno era ofertada a EJA.

---

<sup>19</sup> Por procedimentos éticos, todos os nomes que constam nessa pesquisa (tanto o da escola como dos/as participantes) são fictícios.



Faz-se necessário salientar que, até o ano de 2008, a instituição oferecia somente a primeira etapa do Ensino Fundamental no período diurno e à noite o Ensino Fundamental completo na modalidade EJA. Ao concluírem as séries iniciais, os/as meninos/as eram transferidos para as escolas dos bairros vizinhos. Com o aumento da demanda nessas instituições, não foi possível mais atender os/as egressos da Escola Maria da Silva, o que levou os familiares a exercerem pressão sobre a instituição para oferecer os anos subsequentes de escolarização. Assim, em 2009, foi implantado o sexto ano e, em 2010, o 7º ano que funcionava improvisadamente na extinta sala de recursos. Eram três turmas de 6º ano e uma de 7º ano, atendidas em 2011.

A escola planejava, a partir de 2012, eliminar gradativamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que a responsabilidade por esta oferta, de acordo com a LDB, é prioridade do Município. Desta maneira pretendia-se ampliar a oferta de turmas de 7º e 8º ano. Contudo, não foi possível implantar o 8º ano, porque o município ainda não havia conseguido atender todos/as os alunos/as das séries iniciais, impedindo a eliminação gradual destas séries na escola Maria da Silva, conforme planejado. Desse modo, em 2012, foi ampliada a quantidade de turmas do sétimo ano (de uma passou para duas) e os estudantes que foram aprovados/as no sétimo ano em 2011 foram remanejados/as para outras escolas.

Conforme indicam os dados de rendimento escolar, desde 2008 os índices de reprovação da Escola Maria da Silva têm oscilado bastante, mas têm-se mantido bastante altos, principalmente ao final da etapa de alfabetização (2º ano) e na passagem dos anos iniciais para os anos finais (6º ano).

Conforme evidencia a Tabela 2, por força da legislação que implantou o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006) não há retenção entre o 1º e o 2º ano.

Em relação ao 2º ano, entretanto, em 2008 30,3% das crianças foram retidas e 18,2% abandonaram a escola. Em 2009, 2010 e 2011, os dados de abandono foram reduzidos nessa série, embora o número mais recente (2011) ainda esteja alto (8,4%). Em relação à reprovação, os números indicam que também houve queda, entretanto, este dado oscila, pois em 2010, 27,3% das crianças foram retidas. Em 2011, esse número caiu para 15,8, o menor dos últimos quatro anos, indicando tendência de melhoria.

Nas séries seguintes, os números melhoram até o 5º ano, mas tornam a aumentar nos 6ºs e 7º anos, indicando que a histórica divisão entre anos iniciais e anos finais se mantém. Mas nos 6ºs anos também tem ocorrido uma acentuada queda nos índices de

reprovação que foram reduzidos de 45,5% em 2009 para 22,1% em 2011 o que ainda pode ser considerado um número alarmante. No 7º ano em 2011, 17,5% dos/as alunos/as foram retidos e 10% saíram da escola.

**Tabela 2- Rendimento escolar Escola Maria da Silva - 2008 a 2011**

Ano	2008			2009			2010			2011		
Série	Ap %	Rp %	Ab %	Ap %	Rp %	Ab %	Ap %	Rp %	Ab %	Ap %	Rp %	Ab %
1º	96,2	0	3,8	92,3	1,9	5,8	84,9	3,8	11,3	95,2	0	4,8
2º	51,5	30,3	18,2	68,6	21,4	10	65,7	27,3	7	75,8	15,8	8,4
3º	79,1	13,4	7,5	85,2	7,4	7,4	87,2	12,8	0	80	16,5	3,5
4º	86,2	9,2	4,6	89,4	7,6	3	84,5	12,1	3,4	80,8	13,5	5,7
5º	89,2	6,8	4	89,2	1,5	9,3	98,6	0	1,4	87,1	6,5	6,4
6º	-	-	-	42,4	45,5	12,1	63,9	32,8	3,3	74,4	22,1	3,5
7º	-	-	-	-	-	-	56,8	2,7	40,5	72,5	17,5	10

**Fonte:** Indicadores Educacionais – INEP

**Legenda:** Ap: Aprovados/ Rp: Reprovados/ Ab: Indicativo do abandono

Do ponto de vista da estrutura física, trata-se de prédio limpo, bem conservado, recém reformado (a última reforma ocorreu em meados de 2011), pintado com as cores padrões do atual governo (verde musgo e laranja), com muros em torno de todo o terreno.

A escola dispõe de oito salas de aula, com quatro ventiladores em cada uma e com piso de cerâmica. Completam as dependências da escola, uma cozinha, uma cantina, uma sala de informática desativada, biblioteca, banheiros femininos e masculinos, também recém reformados, com três pias e espelho, quatro vasos sanitários e um chuveiro em cada um. A limpeza destes espaços está sempre impecável.

Há ainda uma sala para os professores/as, uma sala menor para a supervisão e, ao lado do bebedouro, encontram-se o Serviço de Orientação Escolar (SOE) e a Sala da Direção. A sala de leitura é muito pequena, pois era um antigo almoxarifado. Há ainda uma sala onde funciona a TV Escola, uma quadra de areia (onde as/as estudantes realizam atividade de Educação Física) um pátio de porte médio com uma mesa grande e 24 banquinhos (lugar onde os/as alunos/as fazem as refeições).

O pátio fica no centro da escola, dele é possível ter acesso ao bebedouro à maioria das salas de aula, à cozinha, aos banheiros, à cantina e ao bloco administrativo (sala da direção, supervisão, secretaria e sala dos professores) Na sala da supervisora, há

um computador e a máquina fotocopadora. A secretaria é equipada com dois computadores com acesso à internet e é onde está instalado o telefone que desde o início da pesquisa encontrava-se com defeito.

Os/as docentes não têm acesso à rede de internet, tampouco há computadores disponíveis para eles/as na sala de professores. Esta sala está equipada apenas com ar condicionado, um armário com várias pequenas portas, onde cada docente guarda seu material, um bebedouro, uma mesa grande com 12 cadeiras e um mural.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola Maria da Silva conta com três coordenadoras pedagógicas, duas orientadoras educacionais, dois técnicos responsáveis pelo laboratório de informática, três responsáveis pela biblioteca e duas pela sala de leitura. A equipe de apoio é composta por uma secretária, um digitador, três agentes de portaria, cuja função é liberar, sob autorização da coordenadora pedagógica, os/as alunos/as durante o período de aula, bem como fiscalizar quem está devidamente uniformizado. Há também três zeladores/as, seis merendeiras (distribuídas nos três turnos) e quatro inspetores de pátio.

Ao todo, contabilizando os professores/as da EJA e da primeira etapa do Ensino Fundamental, a escola dispõe de 36 docentes. Nos sextos e no sétimo ano estão lotados sete professores/as distribuídos/as nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ensino Religioso, Artes, Ensino de Língua Moderna (Inglês) e Educação Física. Salvo as aulas de Geografia; História; Língua Portuguesa e Artes que são ministradas por duas professoras, para as demais disciplinas há apenas um/a professor/a responsável.

Dos/as professores/as desse grupo, apenas o de Educação Física é lotado apenas na Escola Maria da Silva, durante o período diurno, atendendo apenas o Ensino Fundamental. Quatro deles completam sua carga horária nos 6ºs e 7º ano, pois sua lotação principal é na EJA, no período noturno na própria escola. Outros dois professores estão lotados também em outras escolas. A situação do professor de Geografia dificulta ainda mais sua participação nos rumos da escola, pois a fim de completar sua carga horária trabalha em apenas duas turmas do ensino regular, ministrando aulas somente na sexta-feira à tarde, ou seja, sua participação à rotina escolar destas turmas restringe-se a um dia por semana. Uma vez que, ele atua no período noturno com a Educação de Jovens e Adultos na mesma escola e nos demais horários atende outra escola.

### 3.3 PARTICIPANTES

Foram ouvidos seis profissionais que atuam na escola, sendo a Coordenadora Pedagógica e seis professores/as. A coordenadora foi ouvida por considerarmos que poderia nos fornecer as informações mais gerais sobre a elaboração e organização das atividades de recuperação oferecidas pela escola.

Quanto aos professores/as, procuramos ouvir aqueles cujas disciplinas apresentam os maiores índices de repetência, ou seja, aquelas que normalmente oferecem estudos de recuperação: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, conforme dados apresentados na Tabela 3.

Os dados indicam que se trata de um grupo de quatro mulheres e dois homens, com idades entre 26 e 52 anos. Todos possuem formação em nível superior, contudo, os professores de Geografia e de História atuam em disciplinas para as quais não possuem habilitação específica.

**Tabela 3- Dados pessoais e de formação dos/as profissionais participantes**

Cargo/Função	Idade	Sexo	Graduação	Especialização
Prof. de Ciências	26	F	Ciências Biológicas	Educação Infantil e séries iniciais
Prof. de Matemática	27	M	Administração e Matemática	Não possui
Prof. de Geografia e História (6º A e 6º B))	47	F	Geografia	Administração Escolar
Prof. de Língua Portuguesa	39	F	Letras/Português	Metodologia Catequética
Prof. de Geografia de História (6º C e 7º A)	52	M	Licenciatura em Ciências, Bacharelado em Sociologia	Metodologia do Ensino Superior
Coordenadora Pedagógica	46	F	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Escolar

**Fonte:** Ficha de identificação preenchida pelos/as participantes da pesquisa

Entre os/as participantes somente o professor de matemática não cursou especialização, porém o que se pode observar é que nem sempre os cursos realizados estão relacionados às áreas de atuação dos docentes.

A maior parte do grupo possuem experiência profissional de mais de cinco anos, (exceto a professora de Ciências) conforme dados apresentados na Tabela 4, incluindo algumas próximas ao tempo da aposentadoria (Professora de Geografia e História dos 6ºs anos A e B e a Coordenadora Pedagógica).

**Tabela 4- Dados sobre a carreira dos/as profissionais participantes**

<b>Cargo que ocupa</b>	<b>Tempo de carreira</b>	<b>Período de atuação na escola</b>	<b>Tempo de atuação no 6º e 7º ano</b>
<b>Prof. de Ciências</b>	3 anos	Oito meses	Oito Meses
<b>Prof. de Matemática</b>	7 anos	3 anos	5 anos
<b>Prof. Geo e Hist. (6º A e 6º B)</b>	28 anos	3 anos	3 anos
<b>Prof. de Língua Portuguesa</b>	21 anos	10 anos	3 anos
<b>Prof. Geo e Hist (6º C e 7º A)</b>	20 anos	Um ano	14 anos (incluindo a EJA)
<b>Coord. Pedagógica</b>	25 anos	7 anos	3 anos

**Fonte:** Ficha de identificação preenchida pelos/as participantes da pesquisa

Também foram ouvidos/as os/as alunos/as dos 6ºs e 7º ano que haviam ficado em recuperação no ano letivo de 2011 e aceitaram contribuir com a pesquisa. Desse modo, participaram do estudo seis alunos/as das três turmas de 6º ano (dois de cada turma) e dois da turma de 7º ano.

A priori, a intenção era formar grupos para entrevista grupal com os/as estudantes, mas a quantidade de discentes que se dispôs a contribuir foi insuficiente para tal, desse modo, foi montado apenas um grupo com os/as alunos/as do 6º ano e com os do 7º fizemos uma entrevista em dupla.

A participação só foi permitida para aqueles que trouxeram a permissão dos responsáveis, mediante assinatura do termo de consentimento.

Trata-se, portanto, de um grupo composto por quatro meninas e quatro meninos, cuja defasagem série/idade é significativa quando temos nesse quadro um aluno com 15 anos no 6º e um com 16 anos no 7º ano.

Dentro do grupo de estudantes participantes da pesquisa, apenas uma menina participou de mais de uma etapa neste ano. Enquanto entre os meninos, exceto um deles, todos os demais participaram de mais de uma etapa. Ou seja, os meninos foram submetidos mais vezes à recuperação do que as meninas.

**Tabela 5- Dados dos/as alunos/as participantes da pesquisa**

Nome	Série em que estuda	Idade	Quantas etapas de recuperação frequentou em 2011?	Em quais matéria(s)?	Já reprovou?	Em que série?
<b>Eloisa</b>	6º ano	12	1	Ciências	Não	-----
<b>João</b>	6º ano	15	2	Língua Portuguesa	Sim	2º ano
<b>Murilo</b>	6º ano	12	1	Matemática; História e Ciências.	Não	-----
<b>Clara</b>	6º ano	12	2	Matemática	Não	-----
<b>Melissa</b>	6º ano	12	1	Matemática	Sim	6º ano
<b>Ana</b>	6º ano	12	1	Matemática	Sim	6º ano
<b>Vinicius</b>	7º ano	16	3	Língua Portuguesa e Matemática	Sim	Duas vezes o 7º ano
<b>Paulo</b>	7º ano	14	1	Matemática	Sim	5º e 6º ano

**Fonte:** Ficha de identificação preenchida pelos alunos com informações referentes a 2011.

Apesar de as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e História constarem na tabela como as matérias em que os/as alunos ficaram para recuperação, a quantidade de vezes em que Matemática aparece é superior.

### 3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Após obter junto à SEDUC as informações sobre a modalidade de recuperação adotada pelas escolas da rede pública estadual, visitamos as duas escolas que ofereciam recuperação bimestral. A escolha da escola Maria da Silva levou em conta, conforme explicitado anteriormente, a aceitação da escola em participar e também a peculiaridade da instituição na modalidade de recuperação oferecida, bem como o fato de estar implantando as séries finais do Ensino Fundamental, nosso foco de estudo.

Ao visitar a escola para obter a autorização formal para a pesquisa, constatamos a necessidade de lançar mão de diferentes instrumentos para a produção dos dados, uma vez que a realidade complexa da escola não pode ser apreendida apenas por meio dos discursos dos sujeitos. Além disso, a recuperação de aprendizagem, como uma atividade pedagógica obrigatória no sistema escolar, é normatizada por documentos nacionais, estaduais e escolares que demandariam análise cuidadosa para compreendermos sua organização.

Por isso, os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: a análise documental, as entrevistas individuais e coletivas e a observação participante com registros ampliados.

### **3.4.1 Procedimentos éticos**

Por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos e atendendo aos preceitos da Resolução 196/96 do Ministério da Saúde, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Núcleo de Saúde (NUSAU) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Quando ainda estava sendo elaborado para submissão ao CEP, e após levantamento prévio na Secretaria de Educação, fizemos o primeiro contato com a gestora da escola para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização.

Somente após a assinatura da autorização (Apêndice A) e posterior emissão da carta de aprovação pelo Comitê de Ética (Anexo A) os primeiros contatos com os/as participantes bem como as observações foram iniciadas.

O cuidado com o primeiro contato foi estendido a todos/as os/as participantes do estudo. As observações foram realizadas somente após permissão do docente responsável pela disciplina bem como as entrevistas foram agendadas após apresentação do projeto e em dias e horários escolhidos pelos entrevistados/as.

Os/as colaboradores/as do estudo que trabalham na escola foram consultados sobre a possibilidade de gravação das entrevistas, assinando, assim, a autorização para pesquisa (apêndice B) e preenchendo a ficha com informações relacionadas à sua formação. (Apêndice C) As gravações foram transcritas pela própria pesquisadora; desse modo todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e o sigilo sobre a participação dos colaboradores/as foi mantido em alto grau.

No caso dos/as alunos/as, houve uma conversa inicial na qual foi apresentada a proposta do projeto e no interior do grupo que ficou em recuperação durante o ano letivo de 2011, foram anotados os nomes das crianças que manifestaram interesse em participar da pesquisa, entretanto, sua participação só foi permitida após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por seus responsáveis (Apêndice D).

### **3.4.2 Análise Documental**

De acordo com Uwe Flick (2009, p. 236) analisar um documento implica em “[...] utilizar métodos não intrusivos e dados produzidos com finalidades práticas no campo em estudo.”

Sendo assim, partimos do conceito de documento levantado por Judith Bell (2008, p. 109) “[...] é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico, por um ser humano”, para considerarmos os escritos como fontes documentais a serem consideradas.

Com grande aceitação nos estudos das Ciências Sociais, a análise documental tem sido cada vez mais difundida em meios acadêmicos, a fim de dar um tratamento erudito a registros considerados triviais, de modo que pareceres oficiais, escritos e anotações dos sujeitos da pesquisa sejam reconhecidos como uma fonte rica de informações. Assim, complementa Maria Oliveira (2007, p. 27) “[...] a análise documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”.

Há uma variedade de classificação dos tipos de documentos existentes, uma vez que é considerada qualquer forma de registro. Seguimos a categorização realizada por Bogdan e Biklen (1994) que organizam as fontes de registros em dois grandes grupos: as oficiais e as não oficiais.

Nessa pesquisa, os dados oficiais foram considerados como fontes ricas de informações e trabalhamos com Legislação Nacional, Pareceres e Resoluções expedidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/RO), que foram obtidos mediante visita ao órgão, no qual foi possível ter acesso aos documentos referentes tanto à recuperação quanto à avaliação. Também foram analisados os documentos emitidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) referentes ao tema.

Os documentos internos da escola pesquisada, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento interno e o Projeto de Recuperação foram cedidos gentilmente pela coordenadora pedagógica e também foram analisados. Algumas fichas de avaliação, diários e avaliações aplicadas nos dias de recuperação foram fornecidas por alguns docentes.

Todas essas formas de registro colaboraram para uma melhor compreensão dos acontecimentos ocorridos em sala de aula, ainda que não fossem criados para este estudo. Sua análise enriqueceu a investigação, uma vez que, de posse das cópias desses



documentos e a partir de uma análise prévia, foi possível elaborar roteiros para as entrevistas com os profissionais.

### **3.4.3 Entrevistas**

Heloísa Szymanski (2002, p. 10) sugere o uso da entrevista no caso de pesquisas qualitativas “[...] como uma solução para estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”. Partindo do pressuposto de que, nos estudos das ciências humanas, os sujeitos da pesquisa são de certo modo co-autores do estudo, os próprios instrumentos de investigação assumem um sentido interativo. (SZYMANSKI, 2002).

Dessa forma, a entrevista foi utilizada como um instrumento de construção de informações necessárias à compreensão do cotidiano escolar e de algumas questões particulares da instituição.

Tratando-se de um estudo inédito no município de Porto Velho, foi também um momento dos/as participantes pensarem sobre suas concepções acerca das práticas avaliativas e de recuperação. Ainda que não seja o objetivo desse instrumento de coleta de dados, tampouco da pesquisa, a entrevista “[...] acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.” (SZYMANSKI, 2002, p. 15).

Conforme sugere a autora antes da conversa sistematizada, foram realizados contatos iniciais, apresentando a proposta da pesquisa, os objetivos e solicitando a participação, obedecendo a hierarquia de cargos da instituição: primeiro com a direção da escola, depois com a coordenadora pedagógica para que pudéssemos ter acesso aos professores/as e alunos/as.

Foram realizadas, ao todo, seis entrevistas (ver apêndice E e F) individuais na própria escola: com a Coordenadora Pedagógica, Professores/as de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, em horários combinados com os/as próprios/as entrevistados/as.

Antes de cada conversa, eram novamente explicitados os objetivos do projeto, colhidas algumas informações dos/as colaboradores/as por meio do preenchimento da ficha individual referente à idade, ao tempo de carreira e à formação e, a fim de facilitar uma posterior análise, solicitamos a gravação da entrevista.

Buscando ouvir também os/as sujeitos que vivenciam as práticas de recuperação na escola, convidamos os/as alunos/as para participarem de uma entrevista em grupo.

Esperando que os/as alunos/as já estivessem familiarizados conosco devido à nossa presença nas etapas de recuperação, pedimos licença aos professores/as durante a última etapa e realizamos nosso primeiro contato formal, explicitando os objetivos da pesquisa e convidando colaboradores para nossa conversa. Entretanto, poucos/as estudantes se dispuseram a participar. Conseguimos, inicialmente, envolver os alunos e alunas dos 6ºs anos.

Com a autorização da coordenadora pedagógica, utilizamos a biblioteca para o encontro, que foi marcado em comum acordo em horário contrário ao das aulas, e em dias em que eles/elas não estivessem envolvidos/as com as atividades do projeto extracurricular<sup>20</sup> existente na escola.

Em relação aos alunos do 7º ano, tivemos maiores dificuldade para compor um grupo ao final de 2011. Sendo assim, no início do período letivo de 2012, voltamos à escola e, novamente, contatamos os/as estudantes que haviam sido submetidos a estudos de recuperação. Apenas dois aceitaram participar e, assim, realizamos uma entrevista em que ambos se revezaram nas respostas às questões propostas. A discussão em ambos os grupos foi orientada pelas questões do roteiro apresentado no apêndice G.

Assim como ocorreu com as entrevistas individuais, antes da realização das entrevistas em grupo, os/as alunos/as preencheram a ficha de identificação (Apêndice H). Os/as estudantes nos possibilitaram informações importantes acerca das práticas de avaliação e de recuperação que estão sendo desenvolvidas na escola. Ou seja, como a escola se apropria das prescrições legais que estabelecem regras para esta atividade, conforme indicam os documentos. Além disso, as opiniões dos/as sujeitos diretamente envolvidos/as como os professores/as e alunos/as revelam sentimentos, percepções, preocupações, limites e potências que compõem o cenário das práticas educativas da escola investigada.

#### 3.4.4 Observação

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), “A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas.”

---

<sup>20</sup> O governo federal oferece às escolas com baixo IDEB, o programa “Mais Educação” que consiste em atividades físicas, artísticas e apoio pedagógico às crianças da instituição. São oferecidas aos/as alunos/as aulas de *Taekwondo*, trabalho na horta e outras atividades.

As autoras (1986) sugerem que, por meio da observação, sejam feitos registros detalhados do campo e que aspectos como a descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais e das atividades sejam levados em consideração. Por isso, foram enfatizados diálogos realizados entre os estudantes seja entre pares ou com os/as funcionários da instituição, que nos possibilitaram uma aproximação com as formas de pensar dos sujeitos facilitando o compartilhamento de certos eventos relatados pelos profissionais em suas entrevistas.

Acompanhamos três das quatro<sup>21</sup> etapas bimestrais de recuperação realizadas durante o ano letivo de 2011, além de 10 visitas ao campo para a realização de outras atividades como apresentação do projeto, realização das entrevistas e contato com os/as alunos participantes, resultando em mais de 30 horas de observação.

Bogdan e Biklen (1994) bem como Lüdke e André (1986) destacam a importância das notas de campo para a reorientação constante dos procedimentos adotados em campo e também para a análise dos dados nas pesquisas qualitativas. Desse modo houve registros de observação dos momentos ocorridos dentro e fora da sala de aula possibilitando assim uma reflexão inicial por parte da pesquisadora. “A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 31).

A observação permitiu compreender a dinâmica escolar, bem como o funcionamento da prática de recuperação desenvolvida pelos/as professores/as. Foi por meio desse instrumento que obtivemos um bom número de informações, visto que em uma abordagem qualitativa, tudo deve ser levado em consideração. As interrupções sofridas, o que foi dito e até o que não foi dito foram importantes na construção do panorama deste estudo.

Contudo, é importante frisar que os registros foram feitos da forma menos invasiva possível, a fim de que os colaboradores da pesquisa não se sentissem vigiados/as. Os acontecimentos eram anotados em tópicos e ampliados quando nos retirávamos do espaço de observação. Mesmo tentando manter o máximo de discrição possível na hora de registrar, em alguns momentos foi possível perceber que os professores/as demonstravam curiosidade e/ou incômodo com as anotações da

---

<sup>21</sup>Uma das etapas ocorreu em data diferente da prevista no calendário letivo e não ficamos sabendo da alteração a tempo de acompanhá-la.

pesquisadora. Nestas horas procurávamos explicitar nossa intenção de anotar elementos importantes para posterior reflexão.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise foi feita conforme orientam Bogdan e Biklen (1994, p. 206) em dois momentos: durante e após a produção dos dados. Inicialmente e na medida em que tivemos acesso aos documentos, fomos procurando compreender como se organizava esta atividade do ponto de vista legal. Concomitantemente, à medida que nos aproximávamos do campo, era inevitável levantar questionamentos sobre as prescrições legais e as condições da realidade estudada para desenvolver a atividade educativa.

Assim, paralelamente ao processo de produção, fomos analisando os dados obtidos, redirecionando os passos a serem dados, buscando elementos que ainda faltavam para a compreensão do objeto de estudo.

Após a realização das entrevistas com os profissionais, realizamos uma análise mais sistemática dos dados já obtidos tentando registrar no texto que apresentamos como ensaio de análise para a qualificação, nossas primeiras impressões sobre os dados, ainda muito marcadas por uma tentativa de confrontar o “ideal” com o “real”.

Nesse sentido, a partir dos questionamentos realizados pela banca no exame de qualificação, nos deparamos com a necessidade de rever esta postura e reorientar o foco da análise. Esse exercício revelou-se muito difícil, mas muito frutífero, pois implicou passar da posição de quem olha para a realidade com a expectativa do que ela deveria ser para o lugar de quem se aproxima da realidade para compreender como ela está sendo vivida pelos sujeitos que, ao mesmo tempo, são constituídos por essa realidade a constituem. Ou seja, com o objetivo de compreender os processos de produção dessa realidade e os condicionantes objetivos e subjetivos que a constituem.

Esse tipo de análise pressupõe a articulação entre documentos, entrevistas e dados das observações; entretanto, essa não é uma tarefa fácil. Por isso e para evitar a tentação de confrontar o que estabelece a legislação com as práticas desenvolvidas na escola, procuramos inicialmente compreender os contextos históricos e as concepções políticas que fundamentaram os documentos que normatizam os estudos de avaliação e recuperação (seção 04).

Na análise dos demais dados foi necessário retornar às questões teóricas para aprofundar a compreensão e também tomar como pano de fundo a legislação para

realizar a articulação entre as observações e os discursos colhidos durante a etapa de coleta de dados.

Na análise dos registros de observação e das entrevistas foram necessárias várias leituras do material para a construção de uma compreensão mais ampla do processo de recuperação desenvolvido pela escola. E essa compreensão ampliou-se no momento em que percebemos que cada sujeito que atua e participa daquela realidade a percebe e explica de forma diferenciada, pois a característica mais forte da organização daquele contexto é a ausência de um projeto coletivo de escola. Entretanto, isso não impede que as concepções e ações ali presentes indiquem possibilidades de construção de novas práticas, conforme evidenciaremos na quinta seção deste texto.

#### **4 DOS OBJETIVOS PROCLAMADOS AOS OBJETIVOS REAIS: ANALISANDO OS DOCUMENTOS SOBRE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

*“[...] a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder.” (Otaíza Romanelli)*

Nesta seção do trabalho, temos por objetivo evidenciar como foi se configurando a atual normatização legal dos processos de recuperação de aprendizagem na rede estadual de educação em Rondônia, na qual está inserida a unidade escolar que foi acompanhada durante nossa investigação. Para isso, priorizamos a análise dos documentos que conformam a oferta desta atividade obrigatória, desde os documentos emanados do Conselho Estadual de Educação (CEE), passando pelas normatizações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) até os documentos elaborados no âmbito da escola na qual realizamos a pesquisa.

Para orientar a análise, conforme destacamos no título desta seção, vamos nos inspirar na expressão utilizada por Saviani (2001) quando afirma que, em uma perspectiva crítica de Educação, é possível identificar os objetivos proclamados e os objetivos reais que compõem a nova-velha carta magna da educação. Para o autor, tais objetivos podem se opor gerando o mascaramento dos objetivos proclamados sobre os reais: “Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação.” (SAVIANI, 2001, p. 190).

As contradições são intrínsecas à lógica neoliberal, caracterizada por meio dos referidos objetivos. De forma que os objetivos proclamados (as leis) são, em maioria, contrários aos objetivos reais no caso da LDB, manifestados pela organização escolar.

À luz do exposto resulta claro por que os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, contrariamente aos objetivos reais que se revelam antes na forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados. (SAVIANI, 2001, p. 190).

Neste contexto, é importante compreender que, apesar da participação popular e do esforço de vários segmentos sociais no sentido de inserir na legislação o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos os/as brasileiros/as sem distinção de idade, raça ou condição física e/ou social, nossa LDB em vigor carrega as marcas do período político em que foi gestada, ou seja, a década de 1990.

De acordo com Eliza Bartolozzi Ferreira (2009, p. 267) “As reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização.”

Ao discutir descentralização por parte do Estado, necessita-se de uma breve contextualização histórica, acerca do gerencialismo e do neoliberalismo que influenciam preponderantemente os programas e legislações educacionais brasileiras da década de 1990.

Conforme apontam Iana Lima e Luís Gandin (2011) após a crise de acumulação capitalista atravessada pelo país Norte-Americano, frentes neoliberais e neoconservadoras se unem, formando a “Nova Direita”, a fim de questionar os limites do Estado de Bem estar social, bem como propor remodelações no panorama econômico.

Como solução às críticas a ineficiência dos bens e serviços que provêm do modelo de Estado de Bem estar social, assim como a valorização ao produto terceirizado, a aliança propõe os modelos neoliberais e de gerencialismo calcados na supressão de investimentos por parte do Estado, que a partir de então divide suas responsabilidades entre civis e corporações. “Além disso, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho – que será fundamental no âmbito educacional. (LIMA; GANDIN, 2011, p. 05).

Deste modo, o Estado assume a postura de Estado gerencialista, como o próprio nome sugere, gerencia, fiscaliza, transformando o indivíduo em consumidor e/ou cliente. Como aponta Marilene Proença (2011, p.239-240, destaques da autora).

[...] atualmente vemos a aproximação à lógica empresarial, de prestação de serviços, por meio do conceito de “qualidade total” presente desde os anos 1980, e de racionalização de custos. [...] Os gastos com educação não são computados na ordem de investimento em futuros cidadãos, em futuros trabalhadores, indivíduos conhecedores de direitos e de deveres sociais. A lógica neoliberal impera no campo educacional, tratando a educação como um serviço prestado da mesma natureza que a venda de produtos e bens de consumo. Essa presença vê-se muito fortemente marcada na “terceirização”, em que o Estado se desobriga ou se desresponsabiliza de determinados serviços educacionais, delegando-os ao chamado “terceiro setor”.

Neste contexto, o direito à educação foi entendido como garantia de acesso. Com a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, esse nível de ensino praticamente atinge a universalização enquanto a ampliação da oferta da

Educação Infantil e do Ensino Médio ainda é limitada. Há significativa elevação do número de alunos/as nas escolas públicas de Ensino Fundamental, entretanto, não corresponde à ampliação dos investimentos financeiros para sua manutenção. E também não são adotadas medidas econômicas que contribuam para melhorar as condições de vida da população. Por conseguinte:

[...] a expansão quantitativa do número de alunos observada na última década, faz a escola estampar as contradições da sociedade por meio da presença acentuada da pobreza, da cultura de massas, do individualismo, do hedonismo e da própria falta de sentido e de valor da instituição. (FERREIRA, 2009, p. 254).

E contraditoriamente à ampliação do acesso, discutido na sociedade como garantia de direitos, ocorre a desresponsabilização do poder público com o aumento do financiamento. Na década de 1990, a discussão sobre a relação “custo-benefício” atinge o cenário escolar. Assim, o atendimento do direito básico à escolarização passa a ser caracterizado por parcerias entre o Estado e instituições privadas e organizações não governamentais, com o intuito de dividir com a sociedade a responsabilidade pela manutenção do ensino, priorizando o financiamento da faixa obrigatória em detrimento do restante da escolarização. Sobre a questão, Ferreira esclarece:

Uma análise geral dos programas e projetos implantados no período nos revela a preocupação do governo em diminuir o chamado ‘custo Brasil’, privatizando empresas estatais e regulando os serviços sociais de forma que passaram a focalizar uma parte da população ‘em risco social’ e, no caso da educação, o critério foi o de cumprimento da formação básica para a população de 7 a 14 anos (entendida como domínio da leitura, escrita e primeiros números) como necessidade para uma colocação no mercado de trabalho. (FERREIRA, 2009, p. 256)

Considerando a prioridade ao atendimento das crianças que se encontravam na faixa etária obrigatória, era de se esperar que as transformações decorrentes da aprovação da LDB, de fato, impactassem a qualidade do atendimento à faixa de 7 a 14 anos. Entretanto, segundo Saviani (2001), as mudanças instituídas a partir da nova lei podem ser resumidas a três: o aumento de 180 para 200 dias letivos; o repasse de responsabilidades aos recém criados Sistemas Municipais de Ensino; institucionalização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A operacionalização dessas mudanças nos âmbitos estadual e municipal gerou muitas dúvidas, principalmente pela adoção de medidas de “democratização da gestão” com repasse de responsabilidades aos sistemas estadual e municipal de ensino e às unidades escolares e, conseqüentemente, com a cobrança de resultados.



Fazendo jus às atribuições que lhe foram conferidas pelo artigo 90 da LDB o Conselho Nacional de Educação emitiu vários pareceres durante o ano de 1997 (Parecer CNE 1/97; Parecer CNE 5/97 e Parecer CNE 12/97) com vistas a orientar estados e municípios na organização de seus sistemas de forma a se adequarem à legislação recém aprovada. Os referidos pareceres abordaram temas relacionados à municipalização do ensino; regimentos escolares, dias letivos e cargas horárias anuais, recuperação, educação à distância e educação de jovens e adultos.

Com base nessas orientações, no estado de Rondônia, a obrigatoriedade de oferta da recuperação passou a ser regulamentada por meio da Resolução 106/97-CEE/RO, que, em seu artigo referente à verificação de rendimento escolar (art.19), previa na alínea “e” parágrafo 1º:

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação de **preferência paralelos ao período letivo**, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

§1º- Os estabelecimentos de ensino definirão, em regimento escolar, os critérios mínimos para a avaliação e recuperação do aproveitamento escolar. (RONDÔNIA, 1997, p. 5 – Destaques nossos).

Porém, foi a Resolução n. 138/99- CEE/RO o documento que abarcou todas as alterações advindas da promulgação da nova lei, como a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 7 anos, permanência até os 14 anos, Educação Especial, Educação de Jovens e adultos e ampliação dos dias letivos.

Os artigos dispostos nessa resolução é que foram considerados na elaboração de todos os documentos posteriores expedidos tanto pelo Conselho Estadual quanto pela Secretaria Estadual de Educação, analisados nesta seção.

#### 4.1 A RECUPERAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DE RONDÔNIA

Assim como na resolução anterior, a n. 138/99, por meio dos parágrafos VII e VIII do artigo 21, delegou à instituição escolar a escolha de seus instrumentos avaliativos bem como a organização da recuperação, desde que a opção adotada estivesse de acordo com o estabelecido pela LDB, pelo próprio CEE e normatizada no regimento escolar:

VII- A verificação do rendimento escolar, sob a responsabilidade da escola será regulamentada no regimento escolar, observando os seguintes critérios:

*Dos objetivos proclamados aos objetivos reais: analisando os documentos sobre recuperação de aprendizagem*

a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de exames finais, quando adotados; [...]

e) – os estabelecimentos de ensino definirão, em regimento escolar, os critérios mínimos para avaliação e recuperação do aproveitamento escolar, observada a legislação de ensino vigente e esta Resolução;

**VIII- a obrigatoriedade de estudos de recuperação para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos devidamente aprovados, observando:**

- a) **devem ser oferecidos, preferencialmente, paralelos ao período letivo e com prioridade no mesmo turno da matrícula regular do aluno;**
- b) os estudos de recuperação obrigatórios, a serem oferecidos pelos estabelecimentos de ensino aos alunos, serão gratuitos;
- c) os alunos terão direito a estudos de recuperação em todos os componentes curriculares;
- d) não haverá estudos de recuperação por insuficiência de frequência. (RONDÔNIA, 1999, p. 8-9 grifos nossos).

A LDB repassa a incumbência de legislar sobre a educação, no âmbito de estados e municípios aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais. Estes, por sua vez, repassam para as escolas a responsabilidade de regulamentar suas modalidades de avaliação e de recuperação, proclamando-se esta incumbência como “autonomia”. Contudo, tal autonomia esbarra nos limites impostos pela própria legislação, que deixa pouco espaço para mudanças mais amplas e na dependência de aprovação do Regimento Escolar pela Secretaria de Estado da Educação e Conselho Estadual de Educação.

Além disso, esbarra também nas condições materiais e humanas disponíveis nas instituições as quais estão muito distantes de possuir autonomia de gestão, ocorrendo, portanto, o mascaramento dos objetivos reais pelos objetivos proclamados.

Os programas e os projetos implantados no contexto dessa lei [LDB] fizeram da gestão administrativa financeira e pedagógica uma competência da escola. A organização do trabalho pedagógico, por sua vez, não foi alterada, pois constituída pelos mesmos princípios da divisão do trabalho, com ausência de alteração na quantidade de profissionais (mínima em alguns casos). (FERREIRA, 1999, p. 254).

Em julho do ano 2000, a Secretaria Estadual da Educação baixou a portaria n.º 0398/GAB/SEDUC referente ao Sistema de Avaliação para as escolas públicas da rede estadual de ensino. A SEDUC expressou, por meio deste documento, que a verificação do rendimento escolar deveria

- I- ocorrer de forma sistemática, contínua, cumulativa, processual e coletiva;
- II- basear-se em objetivos claramente definidos;
- III- **realizar-se em função do aluno**, respeitando os aspectos sócio-emocional, psicomotor e cognitivo; [...] a verificação do rendimento escolar

*Dos objetivos proclamados aos objetivos reais: analisando os documentos sobre recuperação de aprendizagem*

será expressa em notas prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (RONDÔNIA, 2000a, p. 01, grifos nossos).

Entretanto, na mesma Resolução, no que tange aos estudos de recuperação, a Secretaria esclarecia que “[...] para fins de aproveitamento serão processados registros do rendimento dos alunos durante os estudos de recuperação, prevalecendo a maior **nota** obtida, conforme a escala de **notas** adotada.” (RONDÔNIA, 2000a, p. 02, grifos nossos).

Ora, se a avaliação deve ser realizada em função do/a aluno/a, superando-se a concepção quantitativa durante o processo de ensino, este também deveria ser o procedimento válido para os estudos de recuperação. Entretanto, no processo de recuperação mencionava-se apenas que o rendimento devia ser registrado em forma de nota, prevalecendo a de maior valor. Ou seja, evidenciava-se aqui a função atribuída aos estudos de recuperação: substituir a menor nota por outra maior. Melchior (2008, p. 21) complementa:

Na legislação, está claro que na avaliação, a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos é prevista; no entanto, constata-se que são considerados mais os aspectos quantitativos. [...] A quantidade faz parte da avaliação escolar, mas não pode ser apenas esse o aspecto a ser avaliado.

Ao final do mesmo ano, o Conselho baixou a Resolução nº 149/00-CEE/RO. Além de chamar a atenção a quantidade de documentos sobre o mesmo tema em um período extremamente curto, também chama a atenção o fato de este ser o primeiro documento do CEE destinado exclusivamente às questões da avaliação e recuperação de aprendizagem, visto que esta temática, nas resoluções anteriores, dividia espaço com esclarecimentos gerais sobre a adequação dos sistemas às alterações inseridas pela nova LDB. Esta recorrência parece indicar que a problemática da avaliação e da recuperação da aprendizagem continuava a causar dificuldades às escolas e à Secretaria de Educação, principalmente em relação à operacionalização da carga horária obrigatória destinada a estudos de recuperação, considerando-se a ampliação na duração do ano letivo de 180 para 200 dias. Ou seja, os dias letivos anteriormente destinados aos estudos de recuperação (10% da carga horária) agora deveriam ser oferecidos a todas os/as estudantes, ampliando-se, portanto, o tempo de duração das atividades escolares.

Novamente neste documento, o Conselho Estadual incumbia às escolas a tarefa de organizar e definir seus instrumentos avaliativos.

Art. 1º - Ao estabelecimento de ensino compete com exclusividade proceder a verificação do rendimento escolar de seus alunos, definindo em seu

*Dos objetivos proclamados aos objetivos reais: analisando os documentos sobre recuperação de aprendizagem*

regimento escolar ou similar, os critérios para avaliação e recuperação do aproveitamento escolar, observando a legislação do ensino vigente e esta Resolução. (RONDÔNIA, 2000b, p. 01).

Embora o documento determinasse como competência exclusiva da escola a verificação do rendimento escolar de seu alunado, a resolução estabelecia como componente do processo avaliativo o aproveitamento e o controle da assiduidade.

Instituiu ainda que a avaliação deveria ser contínua e cumulativa, levando-se em consideração os resultados obtidos ao longo do ano letivo, restando à escola apenas a opção de adotar ou não exames finais. “§1º - a avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os dos resultados ao longo do período letivo sobre os exames finais, quando adotados.” (RONDÔNIA, 2000b, p. 01).

Evidenciando que a autonomia da escola é extremamente limitada, a Resolução 149/2000 trazia um anexo que apresentava a aritmética que devia ser adotada no cálculo da média das notas dos alunos/as do 2º ao 8º<sup>22</sup> ano do Ensino fundamental, fazendo diferenciação de cálculo, em caso de adoção do exame final. O CEE ressaltava que a aprovação do/a aluno/a exigia a obtenção de nota superior a 6,0 e frequência de no mínimo 75% dos dias letivos.

As leituras críticas realizadas por estudiosos/as como Ferreira (2009), Dirce Freitas (1998) e Saviani (2001) esclarecem que a atribuição à escola da tarefa de organização e definição dos instrumentos avaliativos e de recuperação, com base na justificativa de ampliar a autonomia é na verdade evidência da manifestação do papel regulador do Estado, assumido a partir das reformas dos anos 1990. De acordo com Lima e Gandin (2011, p. 04) “[...] o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas.”

E nesse processo, ao mesmo tempo em que ocorre um encolhimento do papel do Estado, ampliam-se as responsabilidades da sociedade civil. Essa nova forma de gestão pública denomina-se gerencialismo, assim conceituado por Clark e Newman (1997):

O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisão. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma super-ordenada. ( *apud* LIMA; GANDIN, 2011, p. 04).

<sup>22</sup> O nono ano é implantado no estado, somente em 2006 por meio da Resolução N. 131/06 – CEE/RO.

Na base da organização dessa gestão está a utilização de contratos escritos e acordos de desempenho, com aplicação de sanções e recompensas econômicas aos prestadores de serviços, repassando responsabilidades sociais a agências executoras por meio da separação entre financiador e provedor do serviço com base em uma orientação política verticalizada. (HYPÓLITO, 2008). Nesse modelo, o trabalho passa a ser avaliado pelos resultados alcançados e não pelas condições de desenvolvimento do processo. “O Estado gerencialista tem como um de seus pressupostos maior autonomia por parte do trabalhador e o controle dos resultados ao invés do processo. Esses aspectos do gerencialismo formam a base para a performatividade, tornando o controle algo mais abstrato e distante.” (LIMA; GANDIN, 2011, p. 13).

Ainda que o Conselho Estadual tenha emitido três resoluções e adotado os esclarecimentos prestados pelo Conselho Nacional de Educação em forma de pareceres, seis anos após a promulgação da LDB, a comunidade escolar ainda explicitava dúvidas quanto às alterações decorrentes desta. O Conselho Estadual, por meio do Parecer 068/03-CEE/RO, se propôs a responder aos questionamentos realizados pela Representação de Ensino de Porto Velho<sup>23</sup>, referentes à carga horária mínima, realização das aulas em sábados não letivos e sobre os estudos de recuperação.

À luz das resoluções já expedidas pelo CEE, a conselheira Walquiria Reis Cordeiro, no referido Parecer, registrava as concepções de avaliação e de recuperação que sustentam a legislação em vigor:

1- A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, diferentemente da anterior (Lei 5.692/71), é uma lei que permite ampla flexibilidade na condução dos assuntos escolares, e justamente por este motivo, vem provocando forte impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas.

É nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96 que se caracteriza, de forma cristalina, a flexibilidade para as escolas, estabelecendo suas incumbências e as dos docentes, na organização e desenvolvimento do ensino. [...] A LDB ainda prevê a gestão democrática do ensino público, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local, assim como determina que os sistemas de ensino assegurem progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às escolas. **Toda essa flexibilidade da Lei tem uma razão de ser: pretende colocar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer formalidade burocrática** (RONDÔNIA, 2003, p. 01-02, grifos nossos).

<sup>23</sup> Órgão pertencente a secretaria estadual de educação, responsável pelas escolas estaduais urbanas do município de Porto Velho-RO

Assim como o Conselho Nacional<sup>24</sup>, a relatora apresenta a LDB como uma legislação democrática e flexível, quando, na verdade, essa característica representa a transferência de responsabilidades à comunidade escolar, pois, sem oferecer as devidas condições para a efetivação dessa autonomia cria situações perversas de mercantilização e privatização do direito à educação. “A ação pública, à medida que é descentralizada para o nível local e envolve atores de fora do Estado na sua consecução, pode se traduzir em particularismos e resultar em que seja ela mesma cada vez menos estatal e cada vez menos pública.” (OLIVEIRA, 2009, p. 21)

No que se refere à recuperação, o parecer previa:

Os estudos de recuperação continuam obrigatórios e a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes. Há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para a aquisição de outros com eles relacionados. A busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo. Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecerem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar. (RONDÔNIA, 2003, p. 3)

Em se tratando dos tipos disponíveis de recuperação, o parecer esclarecia

Em referência aos estudos de recuperação, dentro de sua prerrogativa de mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação, **deixou a liberdade às escolas estaduais para escolher** o tipo de recuperação a ser aplicada (a interperíodo ou a paralela), conforme o disposto no §4º, do Artigo 4º da Portaria nº 398/GAB/SEDUC/2000. (RONDÔNIA, 2003, p. 5, grifos nossos)

Contudo, a escolha feita pela escola só seria validada mediante elaboração de projetos de Recuperação e Operacionalização, que deviam ser aprovados pela SEDUC, respeitando os critérios e recomendações da legislação que estabelecia que a oferta de recuperação a alunos/as com baixo rendimento escolar deveria ocorrer, sempre que possível, “[...] com prioridade no mesmo turno de matrícula regular do aluno” (RONDÔNIA, 2003, p. 02). Além disso, o documento esclarece: “[...] que o tempo destinado a estudos de recuperação não poderá ser computado no mínimo das oitocentas horas anuais que a lei determina, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados.” (p. 02).

---

<sup>24</sup> “A flexibilidade é um dos principais mecanismos da Lei. Fundada no princípio da autonomia escolar, favorece a inserção da população nos programas de escolarização básica. Exige regulamentação dos sistemas para assegurar a qualidade do ensino.” (BRASIL, 1997, p. 04).

Além de caracterizar o sucesso na aprendizagem como produto do esforço e compromisso docente, e a recuperação como direito do aluno/a,

É preciso ter claro, que todos os alunos têm o direito a estudos de reforço e recuperação, em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório. [...] **Não se trata, portanto, de trabalho formal, para atender apenas aos preceitos da lei. A questão é oferecer aos alunos, novas oportunidades de alcançar sucesso na escola.** Assumir o compromisso com a aprendizagem dos alunos, inclusive, com aqueles que, por alguma razão, não estão caminhando no ritmo esperado, **demonstra o compromisso do professor e o empenho da escola em garantir, a todos eles, os meios necessários para que consigam o sucesso na aprendizagem.** (RONDÔNIA, 2003, p. 5).

Desse modo, os estudos de recuperação, segundo a Conselheira, não deveriam ser interpretados como mero recurso para o cumprimento formal do que estabelece a legislação.

No Parecer 068/03/CEE, a Conselheira dava ênfase ao papel pedagógico da recuperação de aprendizagem e tomava as condições ideais como se fossem reais. Novamente, os objetivos proclamados pela legislação assumem o protagonismo dos documentos oficiais e ignoram as condições objetivas de desenvolvimento das ações normatizadas, atribuindo unicamente às unidades escolares a tarefa de responsabilizar-se por garantir as condições de ensino. Entretanto, conforme discutiremos na seção 05 desta dissertação, como garantir recuperação paralela sem espaços físicos adequados ou profissionais disponíveis para isso? Não está na alçada de competência da escola ampliar seu próprio espaço.

Também não está no âmbito da autonomia escolar garantir que os profissionais que atuam na escola dediquem-se exclusivamente a uma instituição, de maneira a ter tempo disponível na jornada de trabalho para atender a essa atividade “pedagógica” de suma relevância.

Após oito anos de vigência da Portaria anterior, em setembro de 2008, a SEDUC baixa a Portaria n. 1001/08 – GAB/SEDUC que dispõe sobre o Projeto Político Pedagógico, Sistemas de Avaliação, Estudos de Recuperação, Exames Finais, Frequência, Calendário Escolar, Horário de Planejamento e outras providências.

Em relação à Resolução expedida em 2000, poucas alterações foram realizadas, sobretudo no que se refere à avaliação de aprendizagem, pois permanecem, nos artigos, a determinação da avaliação como um processo sistemático e contínuo, no qual os aspectos qualitativos devem sobrepor-se aos quantitativos.

Enquanto na Resolução 149/00 eram apresentadas duas possibilidades de cálculos de média dependendo da adoção ou não do exame final, na Resolução 1001/08 há apenas uma fórmula aritmética na qual se somam as notas bimestrais que divididas por quatro fornecem a média anual. Tendo em vista que a média é 60 (em uma escala de 0 a 100) o aluno/a que, ao final de um ano letivo, não atingir o total de 240 pontos não será aprovado/a. Conforme discutimos na primeira seção desta dissertação, Luckesi (2006) faz críticas ao sistema de ensino pautado em notas.

O artigo 2º desta portaria determina a construção coletiva do Projeto Pedagógico bem como atribui à gestão da escola a responsabilidade pela sua elaboração: “[...] a direção da escola deverá prover os meios necessários para cumprir o disposto no caput deste artigo.” (RONDÔNIA, 2008, p. 01).

Dessa forma, a “autonomia e flexibilidade” apontada nos documentos expedidos pelo CNE, configuram-se no aumento de trabalho e nas exigências ao corpo docente e técnico da escola, exigindo a elaboração de projetos que, além de dependerem da validação dos órgãos responsáveis (Secretaria Estadual de Educação e, em alguns casos, Conselho Estadual de Educação), muitas vezes não conseguem ser implementados, pois as condições materiais para sua execução não são garantidas pelo Estado, desacreditando o coletivo de seu poder de atuação. Ou seja, o poder público transfere para a comunidade escolar a responsabilidade pelo planejamento das ações e a apresentação de resultados, entretanto, não fornece os meios para a garantia do processo.

Na administração estatal intra sistema educacional nacional, esse modelo privilegia a descentralização de competências e encargos, a municipalização de programas, a autonomia, a profissionalização, a avaliação institucional e do ensino. Para além deste âmbito, o "novo" modelo de gestão educacional inclui a viabilização de formas diversas de mobilização de atores sociais, com vistas ao compartilhamento da tarefa educativa, num movimento que relativiza a atuação direta e a responsabilidade estatal nesta área. (FREITAS, 1998, p. 03).

A referida Portaria, que se constitui como o documento em vigor, mantém as mesmas garantias da legislação anterior aos estudos de recuperação, ampliando, entretanto, as formas de controle sobre os resultados:

Art. 7º. Ao aluno com baixo rendimento escolar serão garantidos estudos de recuperação da aprendizagem disciplinados nos regimentos escolares devidamente aprovados, observando:

I- os alunos terão direito a estudos de recuperação de aprendizagem em todos os componentes curriculares;



- II- os estudos de recuperação da aprendizagem são obrigatórios e os dias e carga horária destinados aos mesmos não serão computados como dias e horas letivas;
- III- a definição da forma de recuperação de aprendizagem adotada com os dias e carga horária deverão ser disciplinadas no Regimento Escolar;
- IV- **a escola proverá e organizará os meios para a realização dos estudos de recuperação, conforme definido no seu Projeto Pedagógico;**
- V- **os docentes e equipe técnica estabelecerão as estratégias para os estudos de recuperação;**
- VI- **os docentes preencherão ficha de registro de dificuldades e/ou deficiência de aprendizagem dos alunos visando à realização destes estudos de recuperação.**(RONDÔNIA, 2008, p. 03, grifos nossos).

Os itens destacados no artigo supracitado denotam a intensificação do trabalho docente. Conforme destaca Oliveira (2004), a sobrecarga das obrigações do/a professor/a é característica da organização econômica que teve início na década de 1990:

Desta maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

É importante destacar que não estamos desconsiderando a importância e a necessidade de que os profissionais da educação participem da elaboração dos projetos pedagógicos e do planejamento coletivo dos rumos da escola. O que questionamos é a falta de condições efetivas para que os projetos elaborados sejam implementados e, também, a falta de garantia de tempo na jornada para o trabalho coletivo necessário à gestão democrática dos processos educacionais.

Em suas considerações finais sobre os ônus e os bônus das mudanças introduzidas no sistema educacional a partir da nova lei da educação, Saviani (2001, p. 226) destaca que a atual LDB “[...] é mais indicativa do que prescritiva” e aprofunda sua discussão afirmando:

De um modo geral, os pontos positivos destacados na análise, como por exemplo o estabelecimento de prazos curtos para o repasse dos recursos financeiros às escolas, se efetivamente cumpridos, não deixarão de exercer influxo benéfico nas atividades escolares. [...]. Igualmente os pontos negativos, que se caracterizam **mais pelas omissões do que por medidas diretamente prejudiciais, terão o sentido de criar dificuldades ao funcionamento, não alterando, também eles, a estrutura da escola.** (SAVIANI, 2001, p. 226, grifos nossos).

As análises realizadas nos documentos expedidos tanto pelo Conselho Estadual de Educação quanto pela Secretaria Estadual de Educação nos permitiram reconhecer que tais “omissões” foram interpretadas como autonomia. Quando na verdade, trata-se da manifestação da filosofia neoliberal, sob a forma de mecanismos refinados, como a descentralização e flexibilização.

Após a análise dos documentos normatizadores da recuperação no âmbito do estado, passamos a estudar os documentos elaborados pela escola participante da pesquisa, a fim de compreender como essas novas exigências têm se manifestado na dinâmica escolar, o que, por sua vez, nos possibilitará entender os reflexos delas na vida dos atores sociais que colaboraram com este estudo.

#### 4.2 A RECUPERAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA

Conforme prescrito no art. 25 da resolução 138/99- CEE/RO, “Os cursos de educação básica, nos níveis fundamental e médio organizados de forma diversa, terão estrutura, organização e duração aprovados em projetos específicos, pelos respectivos Conselhos de Educação.” (RONDÔNIA, 2000, p.10).

De acordo com Celso Vasconcellos (2012, p. 169) o principal instrumento organizador do trabalho escolar é o Projeto Político Pedagógico, “[...] que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.” (VASCONCELLOS, 2012, p.169).

Concordamos com as afirmações de Souza (2011, p. 233), quando a autora descreve a escola pública como um espaço social, resultado das lutas do povo por educação “como produtora e produto das relações histórico-sociais”. Assim sendo, ao nos referirmos a um projeto pedagógico que visa traçar metas e definir tomadas de decisões, faremos menção a algo que é intrinsecamente um instrumento político. Ilma Veiga (2002, p. 01 grifos nossos) complementa:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, comum, compromisso definido coletivamente. **Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político** por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. **É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.**

Por isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) oferece informações pertinentes sobre o bairro, assim como a história da escola, a equipe pedagógica, os objetivos, as metas, quantidade de alunos e o espaço físico. Em virtude de sua importância, faz-se necessária atualização constante a fim de que objetivos alcançados sejam revistos e novos possam ser elaborados.

Conforme estabelece o próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2004, p. 35, grifos nossos)

O projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar, por isso ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas **e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.**

Entretanto, ao delegar esta tarefa à escola, sem garantia de tempo na jornada escolar para as necessárias discussões imprescindíveis a uma construção coletiva, o discurso governamental soa mais como delegação de responsabilidade. No que se refere a essa co-responsabilização, Freitas (1998, p.5) afirma:

O princípio de mobilização dirige a ação gestora do Estado no sentido de fomentar o envolvimento ativo dos indivíduos (professores, alunos, pais e outros), das comunidades (em especial a escolar), das organizações sociais e dos setores produtivos da sociedade na implementação das políticas educacionais. [...] Este princípio norteia a gestão no sentido da busca de responsabilização das instituições, dos indivíduos e segmentos sociais pelos resultados que se têm em vista com a escolarização.

É no bojo da exigência de que cada escola tenha o seu próprio projeto, na esteira de um discurso dito democrático, que se manifesta o instrumento de controle do governo. Um exigir com tom de permitir a elaboração de metas, operacionalizações e escolha de seus instrumentos de avaliação que, por sua vez, devem atender às metas pré-estabelecidas desde fora da instituição. (VIÉGAS; ASBAHR; ANGELUCCI, 2011).

Ao solicitarmos o PPP de 2011 à coordenadora pedagógica, nos foi disponibilizado o do ano de 2009, enquanto ela procurava em seus arquivos o documento atualizado. Segundo ela, “[...] não mudou muita coisa de lá pra cá” (Registros de observação, 10/08/2011). E esclarece que as previsões da escola em relação às melhorias da estrutura física ainda não haviam sido atendidas, impedindo que fossem implementadas outras mudanças necessárias, evidenciando que determinadas ações fogem da competência da instituição, pois envolvem os órgãos superiores na

hierarquia do sistema educacional, aos quais compete garantir os meios para o funcionamento da rede escolar.

Dessa forma, após dois anos, a escola Maria da Silva continua planejando implantar toda a segunda etapa de Ensino Fundamental, informatizar a escola, aumentar o acervo bibliográfico, trabalhar em equipe, aumentar os índices de aprovação, e “[...] nortear todas as ações políticas, pedagógicas e administrativas buscando uma maior interação entre a Escola e a Comunidade, dando ênfase à eficácia e qualidade do Ensino Público.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 19).

Marília Fonseca (2003), ao discutir o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como projetos de instâncias antagônicas presentes nas instituições escolares, aponta que a interpretação da importância de ambos distingue-se entre os que executam e os que planejam. Dessa forma, para professores e agentes escolares, o PPP configura-se como aumento de trabalho, haja vista a descrença de que a re-elaboração do documento mude a sua realidade.

Os primeiros [secretaria de educação] o consideram um instrumento primordial para facilitar a administração física da escola, uma vez que permite concretizar soluções imediatas, como reformas, compras de equipamentos e materiais. Já os professores, embora reconheçam esses benefícios, não consideram o Plano um incentivador de mudanças mais qualitativas no trabalho pedagógico. Além disso, **afirmam que as exigências burocráticas aumentam a carga de trabalho docente, sem que contribuam necessariamente para o trabalho em sala de aula.** (FONSECA, 2003, p. 312, grifos nossos).

Em cumprimento a resolução 1001/08, a escola Maria da Silva define, em seu PPP, as formas de avaliação e recuperação adotadas bem como o valor da média mínima a ser alcançada para aprovação dos/as alunos/as.

O processo de avaliação da Escola dar-se-á de forma contínua, processual sendo incluída no calendário escolar uma semana de avaliações em caráter somativo. No decorrer do processo avaliativo bimestral, os docentes utilizam-se de uma avaliação formativa com produções em sala de aula, individual ou em grupos, atividades para casa, participação nas aulas, assiduidade e frequência, trabalhos de pesquisa, provas escritas e orais(...) Obter média final igual ou superior a 6,0 (seis) em todos os componentes curriculares. A recuperação oferecida pela Escola é a bimestral, sendo desenvolvida ao final de cada bimestre de acordo com o Calendário Escolar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 14).

Desde 2005, quando ainda oferecia só o primeiro segmento do ensino fundamental, a escola Maria da Silva adota a recuperação bimestral. No entanto, com a inserção dos 6ºs e 7ºs anos, não houve modificações na normatização da avaliação e da

recuperação, embora esta seja uma necessidade sentida pela maioria dos profissionais da escola, conforme elucida a professora de Língua Portuguesa

[...] em um consenso com os professores foi escolhida essa avaliação bimestral, por que você trabalha o conteúdo só do bimestre, porque de primeira a quarta, tem o professor que faz o reforço a tarde, no contra turno. No caso do sexto ano, vou usar um termo chulo: “ele caiu de pára quedas aqui na escola” porque quando os alunos terminavam a quarta série aqui no Maria da Silva, eles iam ou para o Jaboatão, ou para o José, que eram as escolas que recebiam. Saía uma lista com o nome dos alunos da escola que tinham terminado a quarta série, uma lista ia para o José e outra para o Jaboatão, os pais podiam optar em qual escola eles iriam matricular os seus filhos, mas quando superlotou essas duas escolas, foi obrigado então aqui a ter sexto ano. **Não houve adequação para ter essa mudança, por isso que a gente tem essa recuperação [bimestral], porque que a gente segue um calendário de primeira a quarta [série.]** (Entrevista Profª Língua Portuguesa, 29/10/2011 grifos nossos).

As afirmações da professora indicam as dificuldades enfrentadas pela escola para, coletivamente, discutir e inserir modificações e adequações mínimas ao atendimento dos sujeitos que a freqüentam. Ao evidenciar que a instituição não rediscutiu suas práticas de recuperação com a inserção dos anos finais do Ensino Fundamental, ela aponta o descompasso entre a existência de um documento formal denominado Projeto Político Pedagógico e sua função real, qual seja, a de organizar as ações da escola em função das suas necessidades.

Conforme apontado por outros pesquisadores, esta realidade nos remete novamente ao grande número de atribuições que incidem sobre o cotidiano escolar caracterizando-se como uma avalanche de obrigações, de determinações e elaborações de projetos que não serão lidos, mas vistoriados pelas Secretarias de Educação, sobrepondo-se ao papel instrumentalizador de um projeto próprio. De acordo com Maria Abadia da Silva (2003, p. 17).

Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programa e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico.

É preciso considerar as condições existentes nas escolas para que o coletivo possa reunir-se, discutir e elaborar um projeto que, de fato, seja a expressão das necessidades e anseios da comunidade, sem ter que fazê-lo seguindo determinadas especificações para que possa ser enviado e aprovado pelos órgãos competentes. Este esforço, além de parecer inútil como instrumento de mudanças concretas, parece inviável quando há milhares de “incêndios” a serem apagados: superlotação, carga

horária de trabalho excessiva, preenchimento de diários, relatórios, elaboração de provas e tantas outras obrigações, conforme também foi constatado na pesquisa de Asbahr (2011, p.100):

O espaço para a discussão acerca do p.p.p. não era sistematizado ou freqüente. Às vezes o tema aparecia na pauta de reunião pedagógica, como aconteceu principalmente nas primeiras reuniões do ano letivo, mas era relegado ao segundo plano, pois havia coisas mais urgentes, quase sempre burocráticas, a serem discutidas como, por exemplo, a ordenação das filas de alunos no horário de entrada da escola. E como sempre assuntos e “demandas emergenciais” surgiam, docentes e equipe pedagógica adiavam indefinidamente as discussões mais globais sobre a escola, isto é, os debates sobre os principais problemas e dificuldades enfrentados, as análises e ações possíveis diante dessas dificuldades, a organização do currículo, a avaliação escolar etc.

No documento da escola consta que as metas são traçadas a partir do *feedback* realizado no final do ano anterior, como informa o texto “A avaliação será de modo processual, com monitoramento ao longo do ano, sendo que, no final do ano de 2010, toda a escola passará a participar do processo de avaliação do Projeto para ser renovado para 2011.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 31).

Para que seja possível à equipe da escola elaborar, acompanhar e avaliar seu projeto, a manutenção do grupo na mesma escola é fator preponderante. Entretanto, não é o que ocorre na escola pesquisada. A Coordenadora Pedagógica e a professora de Língua Portuguesa eram as profissionais com maior tempo de permanência na escola. Mas havia professores/as que ingressaram no ano anterior e outros que nem se sentiam membros desse coletivo por apenas preencherem parte de sua jornada nesta escola. A ausência de conhecimento acerca das questões referentes ao funcionamento e à história da escola explicitada pelos/as docentes em suas entrevistas é reflexo desse rodízio, conforme discutiremos mais detalhadamente na próxima seção.

Além do PPP, o Regimento Escolar e o Projeto de Recuperação também são documentos elaborados pela escola que norteiam a avaliação e a recuperação. Contudo, esses registros não acrescentam novidades ao que já foi discutido até aqui, repetindo-se em ambos as mesmas afirmações.

Assim sendo, direcionaremos nossa análise aos anseios da comunidade escolar que são expressos no seu projeto pedagógico: os sonhos, as metas e objetivos que esbarram no real, disfarçados sob uma falsa autonomia, pretensamente garantida em lei, porém sem condições objetivas de efetivação.

#### 4.3 E O DESEJO PULSA...

Ainda que não haja tempo efetivo de elaborar um projeto, o espaço físico seja limitado, embora a realidade pareça difícil de ser mudada e existam inúmeras prioridades mais urgentes, a escola Maria da Silva, deseja...

[...] a escola implantou a Sala de Leitura em 2008. Um dos avanços mais consideráveis e mais uma meta anteriormente prevista no Projeto Pedagógico, cumprida. Na sala há diversos livros com leituras variadas, contemplando todas as idades e o ambiente é favorável ao aprendizado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011 p. 18).

Contudo, a escola que só dispõe de oito salas, (sendo seis de aula, uma de leitura e a sala de informática) precisava implantar o sétimo ano. Como não recebeu ampliação do espaço físico, optou por diminuir o que já parecia pouco: “A sala que hoje abriga as crianças do 7º ano era a antiga sala de leitura. As mesas pedagógicas que ocupavam o lugar encontram-se desativadas na sala de informática que abre periodicamente.” (Registros de observação, 26/04/2011).

Entre as poucas alterações do Projeto Político Pedagógico de 2009 para o de 2011 está a referência ao aumento do número de alunos/as atendidos/as.

Com a avaliação do Projeto Pedagógico neste ano de 2009, observa-se que a Escola ampliou o número de alunos [de 659 para 725] inserindo principalmente alunos do Bairro, promovendo assim o acesso e a permanência dos mesmos com a oferta de um ensino de qualidade e que atende às expectativas dos mesmos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.18).

No entanto, contrariando os desejos da escola de oferecer um ensino de qualidade estão as salas superlotadas, sem a estrutura mínima necessária como ventilação e material didático em número suficiente para todos os/as alunos/as:

[...] as turmas do sexto e sétimo ano dividem o livro didático, e o local destinado a guardar é a biblioteca, onde ficam dispostos os livros de Ciências, História e Geografia que os alunos pegam e trazem para a sala quando têm aulas das referidas disciplinas. Há em torno de uns 15 livros de matemática do sexto ano e nenhum do sétimo. As crianças copiam do quadro o conteúdo ou ele é ditado; o mesmo problema ocorre com Língua Portuguesa. Dos poucos livros que a escola dispõe a maioria pertence ao sexto ano que por atender a três turmas, tornam-se tão escassos quanto os do sétimo. (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO, 06/09/2011).

François Dubet (2004, p. 542) aponta que o sistema escolar tende a privilegiar as escolas cuja clientela é composta por alunos/as abastados/as e oferecer menos recursos

às instituições que atendem a camada pobre da sociedade, enquanto que o justo deveria ser o contrário.

[...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação.

Em virtude da inauguração de uma escola municipal ao lado da escola Maria da Silva, a comunidade escolar explicita em seu PPP o desejo de ampliar a oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental, na medida em que paulatinamente iria deixando de ofertar vagas nos anos iniciais que passariam a ser absorvidos pela escola municipal: “Até o final deste ano de 2009 estaremos oferecendo até o 8º ano. Desse modo a Escola cumpre o seu papel enquanto Instituição Escolar atendendo a necessidade da nossa comunidade.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2009, p. 28).

Porém, no início do ano letivo de 2012, a diretora nos explica que, em decorrência de a escola vizinha comportar um número de alunos/as inferior à demanda, a instituição Maria da Silva não conseguiu ainda oferecer o 8º ano.

[...] segundo a diretora, por tratar-se de um ano de eleições municipais, quando alguns professores sairão candidatos, o quadro docente ficará desfalcado. O fato de a escola encontrar-se na periferia, faria com que as substituições não ocorressem imediatamente. Por isso a equipe gestora optou por não oferecer o oitavo ano. Ainda de acordo com a diretora, outro agravante que motivou a escola, foi o fato de a demanda de séries iniciais ainda não ter sido absorvida pela escola do município. Desse modo, ao oferecer uma série a mais na segunda etapa do ensino fundamental, teriam que “sacrificar” uma turma das séries iniciais, o que na análise da equipe gestora traria mais prejuízos para as famílias pois implicaria no deslocamento de crianças menores. Assim, a escola continuou a encaminhar os concluintes do 7º ano para que se matriculassem em escolas de outros bairros. (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO 28/03/2012).

Apesar de ter havido uma reforma nas férias do meio do ano de 2011, o cenário da escola pouco se alterou, ou seja, findados os 200 dias letivos, a instituição não alcança as metas estabelecidas para aquele ano. Ou seja, à escola é permitido desejar, planejar, mas não lhe são garantidos os meios para realizar e é neste contexto que o Projeto Político Pedagógico se distancia de seu significado como instrumento de luta e trabalho coletivo e se torna uma mera formalidade burocrática, conforme indicam as análises empreendidas na próxima seção sobre as práticas de recuperação desenvolvidas na escola Maria da Silva.



Porém, mesmo com as limitações impostas pelas condições materiais e humanas, as ações empreendidas pela escola indicam a opção em atender a demanda da população de seu entorno. Considerando que o atendimento é apenas a primeira conquista, torna-se necessário que a escola discuta coletivamente as condições em que esta escolarização tem sido feita. Para isso, é necessária uma compreensão mais ampla do contexto social e político da sociedade em que esta escola está inserida, discutindo-se alternativas de organização de profissionais e famílias para que a educação oferecida às classes trabalhadoras não seja apenas um arremedo daquela a que todos os brasileiros têm direito.

## 5 UMA ESCOLA E MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE SUAS PRÁTICAS

*“A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologias.”*  
(**Maria Helena Souza Patto**)

Em um exercício constante de nos desvincularmos da usual prática de destacar nos estudos sobre a escola apenas as falhas e lacunas, nos propusemos investigar como a escola Maria da Silva tem materializado a oferta de recuperação de aprendizagem e quais as concepções que orientam essas ações.

Assim, nesta seção, a partir dos dados das observações e das entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica, professores/as e alunos/as, apresentamos as diferentes nuances sobre essas práticas, sem ignorar que este texto também se caracteriza como um dos olhares possíveis sobre o problema, aqui iluminado por elementos da realidade e pelo referencial teórico adotado.

Ao escolhermos uma escola que é uma das poucas que oferece a recuperação bimestral, tínhamos a hipótese e a intenção de captar experiências diferenciadas de atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes e, neste caso, podermos apontar alternativas para o enfrentamento do fracasso escolar. Entretanto, a aproximação com a realidade foi evidenciando um conjunto de dificuldades na operacionalização desse tipo de recuperação, desafiando-nos a entender a complexidade do cotidiano da organização escolar e seus múltiplos determinantes.

No tratamento dos dados coletados, inspiramo-nos nas reflexões teórico-metodológicas de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007), na intenção de abrir mão de uma leitura que toma a realidade para apontar o que falta, a partir de um modelo idealizado de instituição, isolada do contexto sociopolítico e econômico mais amplo.

O intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências. A parte da teoria social que deveria dar conta da escola, caso seja certo que se trate de uma instituição, não parecia superar a dicotomia do normal e do patológico. (2007, p. 132).

Pierre Bourdieu (2008, p.705) em uma proposta sociológica da apreciação dos dados, afirma que a análise não deve estar cativa do discurso falado do/a pesquisado/a; é necessário sensibilidade e postura acolhedora por parte do/a investigador/a “[...] às

estruturas invisíveis que o organizam, isto é, neste caso particular, a estrutura do espaço social.”.

Com o intuito de compreender o processo de constituição das práticas em desenvolvimento na escola, nesta pesquisa de abordagem qualitativa buscamos como recomenda Bourdieu (2008, p. 265), “[...] instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não intervenção da entrevista não dirigida quanto do dirigismo do questionário.”.

Conforme explicitado anteriormente, as opiniões do/as participantes a serem analisadas nesta seção foram apreendidas por meio das entrevistas e das observações realizadas durante o acompanhamento de três etapas de recuperação ocorridas em 2011 bem como as demais visitas realizadas à escola. Ao todo, foram mais de 30 horas de observação, pois, conforme Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 46), “Buscamos as apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima, a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição.”.

Souza (2011, p. 233) afirma que conhecer o cotidiano de uma escola, permite-nos desvelar questões referentes ao sistema macro de ensino, pois “[...] o estudo de caso revela as particularidades e peculiaridades da realidade social, cujo referencial de análise permita compreender processos existentes e que revelam o todo do ensino.”

As entrevistas com os/as professores/as e com a coordenadora pedagógica foram realizadas no segundo semestre de 2011. Os alunos e alunas do 6º ano foram ouvidos/as, coletivamente, no final do mesmo ano. Já os alunos do 7º ano, no primeiro bimestre de 2012.

Identificamos este espaço de tempo entre as entrevistas do sexto e do sétimo ano, como a variável que causou um diferencial nas respostas. Pelo fato de o encontro com o primeiro grupo ter ocorrido próximo ao final das aulas, os/as adolescentes do sexto ano estavam agitados/as com os resultados de suas provas finais, suas falas estavam recheadas de desconforto e insatisfação com os/as professores/as e com a dinâmica escolar. Diferentemente das respostas lacônicas dos meninos do sétimo ano, nas quais os sentimentos negativos em relação à reprovação já haviam sido amenizados.

O número pequeno de alunos/as colaboradores da pesquisa não nos frustrou como pesquisadoras, dada a qualidade da contribuição dos/as adolescentes, que participaram do estudo, possibilitando-nos, dessa forma, atingir o objetivo de vislumbrar suas concepções acerca da recuperação.

Assim sendo, este texto está organizado da seguinte forma: iniciaremos a apreciação dos dados voltando nosso olhar para as questões da avaliação para, então, prosseguir nossa discussão sobre as concepções e práticas de recuperação, sem perdemos de vista momentos que expressam uma compreensão mais ampla por parte dos envolvidos/as contra as formas de opressão a que estão submetidos. Caracterizados como “potências”, esses momentos de subversão nos permitem reafirmar uma concepção de escola como espaço contraditório: ao mesmo tempo em que os/as profissionais, imersos na cotidianidade, atuam na manutenção de práticas excludentes e reprodutoras de relações sociais de opressão, eles/as questionam esse sistema e as próprias ações, pois conforme Patto (2010a, p. 100), “[...] se a consciência do oprimido (a maioria da população brasileira) não é totalmente lúcida, ela também não é totalmente alienada.”

## 5.1 OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO

Em uma pesquisa como esta, cujo tema central é a recuperação, a avaliação, como elemento intrínseco do processo de ensino e parte constitutiva da definição da necessidade ou não de práticas de recuperação, não pode ser excluída da discussão. Ou seja, os instrumentos de avaliação auxiliam (ou deveriam auxiliar) o professor ou a professora a diagnosticar quais aspectos da aprendizagem não foram compreendidos durante as aulas regulares e precisam ser retrabalhados para que esses conteúdos sejam aprendidos.

Como destacamos na segunda seção, todos os trabalhos analisados preocuparam-se em discutir a avaliação, evidenciando a interdependência entre processos avaliativos e processos de recuperação.

Para Salete Senn e Carmen Bastos (2008, p. 31)

Um projeto de recuperação tem, como principal meta, rever conteúdos que os alunos não aprenderam suficientemente durante a aula, bimestres ou semestre. Por isso mesmo, é preciso refletir sobre o papel da avaliação em um contexto de projeto de recuperação. A avaliação é um critério fundamental para que se possa valorizar, selecionar, destacar, definir o que deve ser recuperado no que diz respeito aos conteúdos escolares.

Como componente do ato pedagógico, as práticas de avaliação expressam os princípios que sustentam os projetos educacionais em vigor. Tal como prevê o modelo neoliberal, os serviços oferecidos pelo Estado devem primar pelo alcance dos objetivos

anunciados, no menor tempo possível e com o menor dispêndio, ou seja, os resultados são considerados em termos de eficiência e produtividade. Para que o Estado regulador possa verificar a qualidade dos serviços educacionais prestados, foram criadas as avaliações externas para todos os níveis de ensino: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Por meio delas, a União mensura a qualidade do ensino oferecida, ou seja, números indicam a quantas anda a educação, faz-se a interpretação do *score*, sem maiores discussões qualitativas ou filosóficas. Este modelo de avaliação parece ter invadido também o cotidiano escolar.

Grande parte dos/as professores/as colaboradores/as, fazem uso dos critérios de avaliação estabelecidos pela Portaria 1001/08-SEDUC-RO na qual metade dos pontos deve ser atribuído por meio de provas e os outros 50% distribuídos em conceitos de participação, avaliação do caderno e trabalhos. No anexo B desta dissertação encontra-se a Ficha de Avaliação de Desempenho que estabelece os itens aos quais devem ser divididos os pontos correspondentes à metade da nota bimestral.

Conforme elucida a professora de Ciências. “[...] eu trabalho sempre assim: uma avaliação para eles valendo cinco e o restante da nota são atividades que são desenvolvidas dentro da sala de aula, caderno, roteiro de algum filme que eu passo para eles.” (Entrevista Profª Ciências).

A professora de Língua Portuguesa afirma que esses critérios de avaliação, inicialmente utilizados nos anos iniciais, foram adaptados para os sextos e o sétimo ano.

Na alfabetização, a gente tinha cinco pontos de conceitos divididos em caderno, comportamento que somando assim, dava cinco pontos e uma avaliação valendo cinco; tem até um modelo que veio da SEDUC, mas é um modelo que se enquadra para alunos de primeiro ao quinto ano e não para o sexto e sétimo ano. Então a gente vai meio que adequando, então eu coloco assim, segundo orientação da supervisão: são cinco pontos de trabalhos, conceitos, produção de texto, que ele tem um caderninho de produção de texto, trabalho de português de pesquisa, vale ponto; aí só uma avaliação bimestral valendo cinco pontos onde, na primeira parte, eu coloco leitura e estudo de texto e, na segunda gramática estudada no bimestre. (Entrevista Profª Língua Portuguesa).

Entretanto, os professores de Matemática e Geografia afirmam desenvolver práticas avaliativas que diferem das de seus colegas, demonstrando não se submeter às regras estabelecidas na legislação:

Dou quatro pontos com atividades, cadernos, tarefas e pesquisas, os outros seis pontos eu dou uma avaliação escrita, nessa avaliação de seis pontos é que ele [o aluno] tem que **provar** todo o conhecimento dele. (Entrevista Prof. Matemática, grifos nossos).

Então não existe aquele tipo de nota em que o aluno fica preso a um dez, porque as avaliações são dessa forma, eu comecei o bimestre com uma avaliação de três pontos para contemplar essa avaliação de diversidade e de nota, depois vou passar para uma de três, e como três e três são seis, provavelmente os outros quatro pontos serão duas atividades de dois e dois pontos. (Entrevista Prof. Geografia 6°C e 7ºA).

O fracionamento das notas em diferentes atividades avaliativas por parte do professor de Geografia tem por objetivo não atribuir muito “peso” a uma única prova. Ou seja, se a cada atividade avaliativa o professor fosse acompanhando o desenvolvimento dos/as alunos/as e utilizando os resultados para intervir em favor da aprendizagem, teríamos uma prática de avaliação contínua, conforme recomendam os estudiosos desta temática.

Entre o grupo de alunos/as, poucos demonstraram estar cientes dos critérios de avaliação aos quais estão submetidos/as. Alguns ainda não compreendem porque foram aprovados/as mesmo não indo bem nas provas, enquanto outros conseguem apropriar-se das regras do jogo, percebendo que é preciso estar atento para outros elementos do processo avaliativo para alcançar aprovação. Mesmo porque, com diferentes critérios sendo utilizados pelos professores/as, torna-se difícil entender esse processo.

Eu não sei que milagre aconteceu do professor me passar, porque eu tinha errado tudo na prova, só acertei uma. (Melissa, 6º ano).

Mas não conta só a prova, tem ponto de caderno, trabalho e comportamento. (João, 6º ano).

Uma vez eu tirei dois na prova, mas, por conta do caderno, comportamento, eu passei com seis. (Ana, 6º ano).

Inseridos/as em um sistema escolar no qual as notas não são indicação de domínio de conteúdo ou de aprendizagem de determinados procedimentos ou habilidades acadêmicas, os/as estudantes admitem fazer uso de subterfúgios, tal como a cola, para serem aprovados/as:

Eu só passei porque eu coleí! Eu não sabia de nada da prova, eu não entendi o que o professor explicou. (Ana).

Na prova de ciências eu achei difícil, por isso eu coleí. (João).

**Se a gente não colar a gente não passa.** (Melissa). (Entrevista coletiva alunos/as 6º ano grifos nossos).

Luckesi (2011) destaca que a cola é decorrência da importância dada às notas obtidas via provas e exames no contexto escolar.

[...] a cola é estimulada pela inserção dos exames escolares nas salas de aula e, ademais, pela crença de que as notas correspondem efetivamente ao sucesso do educando, e não à aprendizagem propriamente dita. A “cola”, ao garantir ao educando uma boa nota, dá ares de verdade ao que constitui uma mentira. Parece que ele aprendeu, porque respondeu às questões com

correção, mas, de fato, não houve aprendizado. Simplesmente ele tem notas, mas não conhecimentos e habilidades. (LUCKESI, 2011 p. 415).

Se, por um lado, a nota obtida via “prova” tem um valor de “verdade”, entre os profissionais, por outro lado, a cola é a saída para os alunos /as que não conseguem compreender o que se pede deles neste tipo de avaliação.

E, se para muitos profissionais, a prova é o instrumento que dá legitimidade à ação de aprovar ou reprovar seus/suas alunos/as ou exigir que façam a recuperação, quando a legislação estabelece que apenas metade da nota pode ser obtida por meio de provas, essa determinação é entendida como pressão do poder público para que os/as estudantes sejam aprovados. Ou seja, essas regras pensadas em outras instâncias que não o contexto escolar, ao lado da utilização das avaliações externas para a construção de *ranking* de classificação das escolas têm sido entendidas pelos profissionais como “pressão” para aprovar os/as educandos/as a qualquer custo, mesmo sem o domínio dos conhecimentos estabelecidos para cada série.

As palavras da professora de Língua Portuguesa revelam esse sentimento de que as avaliações externas das quais decorre a classificação das escolas via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), implicam em maior ou menor investimento financeiro na escola. Assim, os números do rendimento escolar tomam maior importância e a aprendizagem passa a ser coadjuvante.

Meio que em tom de desabafo e olhando para as provas a professora de Língua Portuguesa suspira “Se eu fosse tradicional e repetisse quem não sabe, ou quem não sabe o suficiente ficaria muita criança retida; IDEB abaixaria e viria menos recurso para cá, mas pelo menos não chegaria crianças assim no sexto ano.” (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO, 28/04/2011).

Neste contexto em que se desenvolve o trabalho docente no qual a iminência de aumentar os índices de repetência representa a depreciação pública da escola, é exigido/a cada vez menos dos/as alunos/as. Em nossa observação, identificamos como prática comum às avaliações, aplicadas durante o período de recuperação representarem uma simplificação das provas realizadas no bimestre. Ou seja, embora os documentos legais estabeleçam a recuperação como “[...] uma nova oportunidade de **aprendizagem** a alunos com rendimento insatisfatório” (RONDÔNIA, 2003, p. 5 – grifo nosso), na verdade, o que se cria é uma nova situação para que estes/as sejam aprovados/as a todo o custo.

As observações realizadas durante nossa permanência na escola nos permitiram ter acesso às avaliações aplicadas durante a recuperação, e em alguns casos, os/as professores/as nos forneceram cópias das avaliações bimestrais.

Apresentamos na figura 1, a avaliação de Língua Portuguesa do 1º bimestre na qual verificamos que, ao lado de questões sobre o emprego dos porquês, comparecem questões mais simples como organizar palavras em ordem alfabética. Não há nesta avaliação, nenhuma questão envolvendo produção escrita e nem leitura e interpretação de texto.

**Figura 1: Avaliação de recuperação 1º bimestre Língua Portuguesa (6º ano)**

<p>ESCOLA MARIA DA SILVA</p> <p>ALUNO(A) _____</p> <p>PROFESSOR(A) _____</p> <p style="text-align: center;">AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO 1º BIMESTRE</p> <p>1-Ordene as palavras em ordem alfabética</p> <p>Salada-saleiro-salgueiro-sal-salame</p> <p>2-Complete as frases com:</p> <p>*onde-aonde</p> <p>a) _____ você vai?</p> <p>b) _____ será que deixei a caneta?</p> <p>*mau-mal</p> <p>a) Agora é um _____ momento para ir</p> <p>b) Ele não fez por _____</p> <p>4-Empregue adequadamente por que- <del>por quê</del>- porque- porquê</p> <p>a) Não sei _____ os jogadores estão discutindo.</p> <p>b) Estava triste sem saber _____.</p> <p>c) Muitas plantas morrem _____ não chove.</p> <p>d) Não sei o _____ desta reação.</p>
---

**Fonte:** Registro de Observação, 24/04/2011<sup>25</sup>.

A prioridade dada no processo avaliativo às questões gramaticais indica que estes aspectos têm sido supervalorizados no ensino da língua em detrimento dos

<sup>25</sup> As provas apresentadas nas figuras 1 a 3 foram copiadas do quadro pela pesquisadora, enquanto os alunos/as faziam o mesmo para poder resolvê-la.



processos discursivos, necessários à apropriação e utilização desta como ferramenta de comunicação no contexto da sociedade letrada. Indica também que são ignoradas as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa que apontam o texto como unidade a ser trabalhada no processo de ensino da Língua.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases— que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23).

Entretanto, não basta que sejam proclamadas nos documentos norteadores do ensino estas determinações. Faz-se necessária a discussão coletiva nos espaços pedagógicos da escola, articuladas aos processos de formação continuada e de elaboração das propostas pedagógicas para que possam tornar-se procedimentos de atuação no cotidiano escolar.

**Figura 2- Avaliação de recuperação 1º bimestre matemática (6º ano)**

ESCOLA MARIA DA SILVA	
ALUNO(A) _____	Nº _____
SERIE _____	TURNIO: _____
PROFESSOR: _____	
AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO DE MATEMÁTICA DO 1º BIMESTRE	
1) O Que diz a propriedade comutativa na adição?	
2) Transforme em linguagem matemática	
a) 10 é maior que 2 _____	
b) $3x+1$ é diferente de $3x$ _____	
3) Aplique a propriedade comutativa	
a) $2+3$	c) $2 \times 3 =$
b) $x+2 =$	d) $x \cdot y =$
4) Aplique a propriedade distributiva	
a) $2(5 + y)$ _____	b) $x(y-w)$
5) Arme e efetue as continhas	
a) $2793+249$ _____	b) $5798-2999 =$
c) $747 \times 21$ _____	d) $277 \times 37$
6) Ligue corretamente	
a) Adição	fatores e produtos
b) Subtração	minuendo, subtraendo e diferença
c) Multiplicação	parcelas e soma

**Fonte:** Registro de Observação, 25/04/2011.

Nas figuras 2 e 3 apresentamos duas provas de recuperação aplicadas pelo professor de matemática nos 6ºs anos. Observamos que o professor utiliza o mesmo padrão de avaliação, com os mesmos tipos de questões, alterando-se os conteúdos (nem sempre) e as atividades.

Além disso, os tipos de cálculos propostos nas duas avaliações são extremamente simples, repetindo-se adição, subtração e multiplicação em ambas as provas e acrescentando-se a divisão na última avaliação.

O tradicional enunciado “arme e efetue as continhas” é comumente utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conforme indica a professora de Língua Portuguesa em sua entrevista que apresentaremos mais adiante, denota um tratamento infantilizado a esses/as alunos/as.

**Figura 3-Avaliação de recuperação 3º bimestre matemática (6º ano)**

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA DA SILVA  
 PORTO VELHO, 11 de OUTUBRO DE 2011  
 PROFESSOR: \_\_\_\_\_  
 ALUNO: \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO DO 3º BIMESTRE DE MATEMÁTICA**

- 1) O que diz a propriedade comutativa na multiplicação?
- 2) Aplique a propriedade comutativa
  - a)  $2.9$  ..... b)  $y.v$  .....
- 3) Dê o nome das partes da
  - a) Multiplicação ..... e .....
  - b) Divisão ..... e o .....
- 4) Dê o resultado
  - a)  $10^2 =$  ..... b)  $\sqrt{25} =$  .....
- 5) Resolva
 

a) 
$$\begin{array}{r} 2789 \\ + 3444 \\ \hline \end{array}$$

c) 
$$\begin{array}{r} 3444 \\ - 2789 \\ \hline \end{array}$$
- b) 
$$\begin{array}{r} 271 \\ \times 22 \\ \hline \end{array}$$

d)  $804 \div 5$
- 6) O dobro de um número mais seu triplo é igual a 100. Que número é esse?

Boa Prova!

**Fonte:** Registro de Observação, 10/10/2011.

Algumas provas aplicadas durante a avaliação bimestral, quando comparadas às provas da etapa de recuperação no mesmo bimestre, indicam o rebaixamento do nível de exigência na recuperação. Nas figuras 4 e 5 apresentamos a prova do 3º bimestre de Língua Portuguesa. Nela, podemos observar como a professora organiza a avaliação bimestral da disciplina: à prova são atribuídos 50% do valor da nota bimestral, dos quais 2,0 pontos são referentes à interpretação de textos e 3,0 pontos relativos aos conteúdos gramaticais.

**Figura 4- Avaliação bimestral Língua Portuguesa 3º bimestre (6º ano) - (frente)**

PORTO VELHO, \_\_\_\_\_ DE OUTUBRO DE 2011.

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

ALUNO (A) \_\_\_\_\_ 6º ANO \_\_\_\_\_

**AValiação Bimestral de Língua Portuguesa - 3º Bimestre**

**1. Leitura - Os pés do pavão**

Andando pelo jardim, um pavão exibia orgulhosamente o esplendor de sua cauda, imensa, tão colorida...

Um corvo ficou contemplando aquela ave orgulhosa. Falou:

- Bela plumagem, hem, amigo?

- Ousa falar comigo, corvo insignificante? Ousa dirigir a palavra a mim, você, que é negro e agourento, despresível?

O corvo ficou muito irritado. E não deixou por menos:

- As penas podem ser bonitas, amigo, mas eu é que não gostaria de ter pés como os seus.

- O que tem eles? – falou o pavão, olhando os próprios pés.

- São abertos, irregulares. Não servem para agarrar, mal lhe dão apoio para andar... Não amigo. Fique lá com suas penas, que eu prefiro minhas garras sólidas!

E foi-se embora voando, deixando pavão pensativo, descobrindo uma grande verdade: **“Não há beleza sem senão.”**

Marcia Kupstas

**2. Estudo do texto: (2,0)**

a) Quem são os personagens do texto? E em que local acontece a fábula? \_\_\_\_\_

b) O narrador destacou apenas uma característica do pavão. Qual? \_\_\_\_\_

c) A história nos apresenta o pavão de maneira simpática? \_\_\_\_\_ Porque? \_\_\_\_\_

d) Quais são as características do corvo que se diferenciam do pavão? \_\_\_\_\_

e) O que significa a expressão “não deixou por menos”:

( ) não sabia fazer contas de subtração

( ) respondeu no mesmo tom, sem diferença

( ) acrescentou mais elementos ao texto

f) “Não há beleza sem senão.” Qual é o ensinamento que esta fábula nos ensina? \_\_\_\_\_

**Figura 5- Avaliação bimestral Língua Portuguesa 3º bimestre (6º ano) - (verso)**

**3. Estuda da Gramática: (3,0)**

**1) Substitua as palavras destacadas por pronomes pessoais, como no modelo:**  
 Érica é minha amiga. Ela é minha amiga.

a) Os meninos foram ao jogo da escola. \_\_\_\_\_

b) Eu e Manuela ganhamos um vídeo game. \_\_\_\_\_

c) Ana e Luiza gostaram do passeio. \_\_\_\_\_

d) Você e seu amigo são meus amigos. \_\_\_\_\_

**2) Grife os pronomes possessivos nas frases:**

a) Este carro é meu.

b) Minha casa também é tua.

c) Nossos pais foram a reunião da nossa escola.

d) Aquele rádio é vosso?

**3) Enumere a segunda coluna de acordo com a primeira:**

( 1 ) ESTE                      (   ) Pronomes usados quando o objeto está **perto de quem fala.**

( 2 ) AQUELA                  (   ) Pronomes usados quando o objeto está **perto de quem ouve.**

( 3 ) ESSE                      (   ) Pronomes usados quando o objeto está **longe de quem fala e de quem ouve.**

**4) Complete as frases com os pronomes: pouco - diversas - todos - nada:**

a) Marta comprou \_\_\_\_\_ leite.

b) Não tenho \_\_\_\_\_ para te dar.

c) Conheço \_\_\_\_\_ os alunos da minha escola.

d) Cai \_\_\_\_\_ vezes durante o jogo.

**5) Pontue as frases utilizando os sinais de pontuação adequadamente:**

a) Fui ao mercado e comprei banana pera abacaxi morango alface couve e caju

b) Quem comeu o meu pudim

c) Maria ganhou uma bicicleta

d) Isto é incrível

*"Palavras afáveis aumentam os amigos, e fala amável encontra acolhida!"*  
*Eclesiástico 6,5*

**Fonte:** Registro de observação, 11/10/2011.

Na figura 6, podemos observar a prova aplicada durante a recuperação do 3º bimestre. Nela, foram suprimidos os conteúdos relativos à leitura e interpretação de textos, mantendo-se, embora com exercícios diferentes, os mesmos conteúdos relativos às questões gramaticais.

Conforme as normas seguidas pela escola, a nota obtida via recuperação substitui a média bimestral, quando for superior a esta. Portanto, ao suprimir parte do conteúdo avaliado na prova bimestral a professora diminui o grau de exigência na avaliação de recuperação e/ou considera que a gramática é o conteúdo que precisa ser re-avaliado.

**Figura 6- Avaliação de recuperação Língua Portuguesa 3º bimestre (6º ano)**

PORTO VELHO, \_\_\_\_\_ DE OUTUBRO DE 2011.  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 ALUNO (A) \_\_\_\_\_ 6º ANO \_\_\_\_\_  
 RECUPERAÇÃO BIMESTRAL DE LÍNGUA PORTUGUESA - 3º BIMESTRE

1) Substitua as palavras destacadas por pronomes pessoais, como no modelo:  
 Elena é minha amiga. Ela é minha amiga.

a) Os jogadores foram ao jogo da escola. \_\_\_\_\_  
 b) Marcela e eu fomos ao show. \_\_\_\_\_  
 c) Bruna e Marcia gostaram do passeio. \_\_\_\_\_  
 d) Você e seu amigo são meus convidados. \_\_\_\_\_

2) Complete as frases com pronomes possessivos:

a) Esta casa é \_\_\_\_\_.  
 b) \_\_\_\_\_ mãe é muito feliz.  
 c) \_\_\_\_\_ amigos foram ao jogo da \_\_\_\_\_ escola.  
 d) Aquele celular é \_\_\_\_\_?

3) Enumere a segunda coluna de acordo com a primeira:

( 1 ) aquele ( ) Pronomes usados quando o objeto esta **perto de quem fala.**  
 ( 2 ) esse ( ) Pronomes usados quando o objeto esta **perto de quem ouve.**  
 ( 3 ) este ( ) Pronomes usados quando o objeto esta **longe de quem fala e de quem ouve.**

4) Grife os pronomes indefinidos nas frases:

a) Mariana tem diversas pulseiras.  
 b) Não tenho muita paciência com você.  
 c) Não conheço ninguém em São Paulo.  
 d) Caí e alguém me socorreu.

5) Pontue as frases utilizando os sinais de pontuação adequadamente:

a) Quem comeu o bolo que estava na geladeira  
 b) Parabéns a você  
 c) Mario comprou uma bicicleta  
 d) No sítio tem cavalo bois árvores rio lagoa e muita coisa legal

Fonte: Registro de observação, 11/10/2011.

Entretanto, considerando-se que nas entrevistas os professores e professoras apontam as limitações dos/as alunos/as em relação ao domínio da leitura e da escrita,

podemos considerar que essa supressão tem, de fato, o objetivo de diminuir o grau de exigência na prova de recuperação.

Ganha relevância neste contexto a discussão sobre a função da escola, pois da clareza desta função decorrerão as demais ações a serem desencadeadas no projeto educativo da instituição. Ou seja, se acreditamos como Saviani (2003) que é papel da escola garantir aos alunos e alunas o acesso aos conhecimentos cada vez mais elaborados, a gradativa ampliação das exigências, a organização do currículo de forma a acrescentar desafios ao desenvolvimento dos alunos assume uma importância central, pois conforme Vigotski (2000) a aprendizagem de conceitos e conhecimentos sistematizados amplia as capacidades dos sujeitos.

Por outro lado, se entendermos que a função da escola é diminuir os problemas sociais da sociedade capitalista mantendo dentro dela os jovens que ainda não estão aptos a ingressar no mercado de trabalho seja em função da idade ou do preparo profissional, garantir-lhes o mínimo de informação, fragmentada e mecânica é o suficiente.

Outro aspecto relacionado aos critérios de avaliação e que merecem ser discutidos diz respeito à atribuição de 50% da nota a variáveis como bom comportamento, realização de tarefas, uso adequado do caderno pelo aluno. Atribuindo notas a estes elementos, substitui-se a função da avaliação de verificação do conhecimento obtido, para o papel de controle e submissão do/a estudante às regras estabelecidas pela escola. Ou seja, a avaliação passa a servir como instrumento de disciplinamento e adaptação do sujeito às regras de comportamento do que se define como “bom aluno”.

Em sentido mais amplo, a forma com têm sido realizadas as práticas avaliativas no interior da escola, ao invés de identificarem as aprendizagens alcançadas, ou dificuldades de assimilação pelos alunos/as, estas têm se configurado como mecanismo de expressão da política de controle imposta à escola: maior aprovação, com o menor tempo e o mínimo de gastos possíveis. O foco nos resultados quantitativos, sem considerar o direito dos sujeitos ao conhecimento tem contribuído para que a instituição hoje mantenha seus/as estudantes por mais tempo em seu interior sem, no entanto, garantir-lhes acesso ao conhecimento, conforme destacamos na primeira seção deste trabalho.

Por outro lado, quando olhamos para os índices extremamente altos de reprovação da escola em 2011 (22% no 6º ano e 17% no 7º ano), apresentados na seção



três desta dissertação e os consideramos à luz dos discursos dos/as professores/as de que muitos estudantes estão sendo aprovados sem o domínio do conhecimento esperado para as séries em que estão, verificamos que o fracasso escolar continua sendo um problema grave a ser enfrentado. Portanto, analisar as práticas de recuperação desenvolvidas pela escola, torna-se uma contribuição relevante.

## 5.2 OLHARES SOBRE A RECUPERAÇÃO

A escola Maria da Silva optou, em 2005, pela recuperação bimestral, atendendo ao que estabelece a Resolução 138/99 CEE-RO. Assim, a cada dois meses a instituição estabelece em seu calendário uma semana para as atividades de recuperação que, conforme esclarece o Parecer 068/03-CEE-RO, não pode ser contabilizadas entre os 200 dias letivos obrigatórios.

Ainda de acordo com o Parecer, a carga horária obrigatória de recuperação é composta por 10% do número de aulas de cada disciplina. Desta maneira, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são oferecidas quatro aulas na semana de recuperação, enquanto que, em Ciências, História e Geografia são duas aulas.

Durante as observações das distintas etapas de recuperação, percebemos que uma das dificuldades da escola é a forma como estão organizadas essas aulas. Considerando-se que as avaliações bimestrais são realizadas na semana imediatamente anterior à realização da recuperação, e não há tempo para informar os/as estudantes sobre seus resultados, as primeiras aulas da semana de recuperação são tumultuadas, pois ficam em sala todos/as os alunos/as aguardando os resultados.

No caso das matérias que dispunham de quatro aulas na semana de recuperação (Língua Portuguesa e Matemática), no primeiro dia, eram realizadas duas aulas de atividades de revisão com todos/as os/as estudantes; no outro dia, era aplicação da prova de recuperação.

[...] é o dia que eu tenho para trabalhar a recuperação, mas eu tenho que ficar com todos os alunos em sala, eu não posso liberar aqueles que já passaram na disciplina, então eu tenho que ficar com todos. Por exemplo, se os dois primeiros tempos é Português, mas os dois últimos é Ciências, ele passou em Português, mas não em Ciências ele não pode chegar na escola depois do intervalo; ele tem que ficar desde as primeiras aulas lá na sala de aula. Isto é um empecilho, porque é uma sala de aula lotada, cheia de conversa e não tem como se dedicar somente a aqueles que necessitam dos estudos de recuperação. (Entrevista Professora Língua Portuguesa).

No momento da prova de recuperação, o/a professor/a ficava somente com o grupo que precisava recuperar. E, neste momento, a intervenção da professora de

Língua Portuguesa ocorria à medida que seus/suas alunos/as iam encerrando a atividade avaliativa. Por isso, no dia da prova ficava um amontoado de meninos e meninas na mesa da docente. Às vezes eles formavam fila para serem atendidos/as. Esta foi a forma encontrada por ela para acompanhar e orientar os/as alunos. Mesmo durante a realização da prova, ela acabava ensinando algumas questões, ou seja, realizando de maneira elementar a recuperação.

À medida que iam terminando a prova, os/as alunos mostravam à professora [de Língua Portuguesa] que apontava para determinada questão e dizia: “pense melhor nessa aqui.” Esse movimento de mostrar a prova e sentar é frequente entre os/as alunos/as, pois todos assim que terminavam iam ao encontro da professora aguardando sua aprovação ou não. Ela lia a avaliação de um por um e conforme fossem as respostas, as crianças eram encaminhadas para suas carteiras onde sentavam, apagavam, refaziam e voltavam a ela. Houve momentos em que cinco a seis crianças ficaram em volta dela. (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO, 26/04/2011).

Esta prática da professora, ao mesmo tempo em que estendia o tempo de recuperação para além das duas aulas de revisão apenas, também acabava interferindo no resultado da nota do bimestre, uma vez que a nota da prova de recuperação substitui a média bimestral quando for superior a esta.

Nas disciplinas em que há apenas duas aulas destinadas à recuperação, como é o caso de Ciências, História e Geografia, ao serem informados/as sobre suas notas, sem que houvesse outras aulas para revisão, os/as estudantes realizavam a prova. Ou seja, os alunos e alunas tinham apenas outra oportunidade de realizar a prova, e a isso se chama recuperação que, na expressão da professora de Geografia pode ser denominado como “faz-de-conta”:

Na realidade foi adotada na escola a recuperação, mas na verdade essa recuperação em minha opinião é um faz-de-conta porque se um aluno com todos os esforços do professor, ele não conseguiu [alcançar a média] porque em duas aulas ele vai conseguir tirar as dúvidas? [...] Agora eu falar: “Você não conseguiu, você ficou para recuperação, toma, amanhã é a prova de recuperação” É como se eu tivesse brincando de dar aula. (Profª de Geografia 6ºA e 6ºB).

De acordo com Luckesi (2006, p. 91), essa tem sido uma prática comum nas escolas que imputam ao aluno a responsabilidade de melhorar seu desempenho uma vez que à instituição escolar compete apenas “[...] oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma oportunidade de melhorar a nota ou conceito permitindo que ele faça nova aferição.”.

Além da pressão que recebem para diminuir os índices de reprovação, os/as professores/as são responsáveis por um número grandes de turmas em mais de uma escola, ocasionando falta de tempo para organizar-se. Isso tudo têm contribuído para



que as atividades desenvolvidas durante a recuperação acabem sendo a repetição das tarefas ou provas já realizadas. “Ao receber a atividade do último aluno, a professora [de Língua Portuguesa] desabafa: ‘Em dois dias não dá para fazer nada, o jeito é dar as mesmas atividades só que mudando o exemplo’”. (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO, 07/10/2011).

A professora [de ciências] mostra que as questões utilizadas na prova de recuperação foram tiradas da primeira prova que eles fizeram no bimestre. Recebi uma cópia em branco. Compõe a prova bimestral oito questões extraídas de antemão da revisão; a de recuperação contava com cinco idênticas à avaliação bimestral. (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO, 11/10/2011).

Por desconhecerem a forma como os estudos de recuperação estão “organizados”, na visão dos alunos/as, nenhuma atividade é desenvolvida durante o período de recuperação. Além disso, indicam não entender que ao realizar quatro etapas de recuperação bimestral a escola não precisa oferecer nova recuperação após o fechamento do ano letivo:

Ele só passa um ‘negocinho’ lá e pronto e já cobra a prova. (Clara, 6º ano).

É a revisão! (Ana, 6º ano).

Às vezes nem passa revisão e já passa a prova. (João, 6º ano).

Porque assim, quem não passou [no final do ano] não pode fazer outra recuperação. (Clara, 6º ano)

(Entrevista aluno/as sexto ano/2011).

Ou seja, em uma prática de recuperação final, a nota dos 20 dias de recuperação sobrepõe-se à nota anual. E a aluna parece aguardar que a nova escola lhe dê esta chance.

Assim como nos estudos desenvolvidos por Elliott (2009) e Quagliato (2003), os/as alunos/as participantes relacionam a semana de recuperação a uma nova chance de melhorar as notas para serem aprovados ao fim do ano letivo, bem como incorporam o discurso meritocrático da relação entre boas notas e inteligência.

Em nossa entrevista, procuramos saber quais seriam os critérios utilizados para definir a necessidade de um aluno/a realizar estudos de recuperação. Os/as professores/as de Matemática e Geografia afirmam que a decisão sobre a necessidade de recuperação dos/as alunos/as é tomada levando-se em conta a aprendizagem dos alunos/as. O professor de Geografia (6º C e 7º A) destaca que, às vezes, um aluno/a pode obter notas, mas não ter aprendido.

Olha, às vezes mesmo quando ele tem notas altas, oito ou nove, ele pode estar deficitário e precisem de recuperação. (Prof. Geografia 6º C e 7º A)

Quando você vê que ele [o aluno] não conseguiu aprender, ele tem que fazer a recuperação (Prof. Matemática).

Entretanto, o critério usado formalmente, ou seja, para levar ou não o aluno ou aluna a realizar a prova de recuperação é a nota, conforme confirma as professoras de Língua Portuguesa e de Ciências.

O critério é aquele que fica abaixo da média seis, juntando esses cinco pontos de conceitos mais esses cinco pontos de avaliação, soma porque não é divisório. Somou, deu cinco, cinco e meio? Ele vai para a recuperação! O critério é a nota, que é por ela que a gente vê o rendimento. (Professora Língua Portuguesa).

Para ele [aluno] ficar de recuperação, ele tem que obter uma nota inferior a seis, a minha avaliação na disciplina de Ciências, eu trabalho sempre assim. (Professora Ciências).

Luckesi (2006) aponta que os instrumentos avaliativos de grande parte das escolas brasileiras encontram-se calcados em práticas quantitativas. É prática usual ao final de uma unidade de ensino (bimestral, semestral ou anual) que o rendimento da aprendizagem dos/as alunos/as seja codificado. Geralmente em números, estes símbolos têm por objetivo representar o nível de competências atingidas.

Em contrapartida, para os/as alunos/as, a indisciplina e o desinteresse na aula resultam em notas baixas e, em consequência, na necessidade de fazer os estudos de recuperação:

Fica, porque dá bagunça! Dá preguiça a gente não estuda. (Ana, 6º ano).

Muita bagunça, olha na minha sala? Deus me livre, muita bagunça mesmo! (Melissa, 6º ano).

Porque não presta atenção nas aulas, nos professores. (Eloísa, 6º ano).

Tem que estudar! Tem que prestar muita atenção antes das provas senão fica! (João, 6º ano).

Se ele [o aluno] não quer estudar, se ele bagunça. (Paulo, 7º ano).

Ainda que vislumbrem outras causas, em termos gerais, os/as estudantes atribuem o sucesso escolar ao esforço pessoal, o que coincide com a situação semelhante encontrada por Omuro (2006), em sua pesquisa realizada com adolescentes paulistas, discutida na segunda seção desta dissertação.

No tocante às atividades desenvolvidas na semana de recuperação, perguntamos se a forma como estas têm sido efetivadas tem ajudado os/as estudantes a superarem suas dificuldades.

Os/as docentes afirmaram que dentro de suas possibilidades e dadas as poucas condições materiais e temporais, os resultados tem sido positivos, embora não satisfatórios.

Tem, tem conseguido sim! Eu tento o que eu posso fazer (Entrevista Prof.<sup>a</sup> Ciências).

São positivos, porque, metade dos alunos que fazem recuperação consegue passar, conseguem pelo menos uma nota seis. (Entrevista Prof. Matemática).

[...] eu fico satisfeito porque houve o reforço e eu estou acompanhando a evolução do aluno. (Entrevista Prof.<sup>a</sup> Geografia 6°C e 7ºA).

Eles avançam [os alunos] apesar de ser só um dia ainda assim avançam, se fosse mais tempo para trabalhar realmente com quem só ficou para a recuperação... (Entrevista Prof.<sup>a</sup> Língua Portuguesa).

As afirmações dos/as docentes são atravessadas pela limitação que percebem na atividade. “Eu tento o que eu posso fazer” ou “metade dos alunos que fazem recuperação consegue passar” ou ainda, “se fosse mais tempo para trabalhar...”. E o professor de matemática completa:

A recuperação acontecendo bimestralmente ela poderia sim recuperar muito mais, mas só que **a gente não consegue isso** pelo fato de o sistema já ser totalmente quebrado, minimizado de questões internas de dentro da escola e de todo o sistema da escola que mandam aqui para a gente, **então a gente acaba saturado, a gente não consegue recuperar**, a gente tem noção de que não consegue recuperar, a gente sabe que **a gente tenta, tenta...** (Entrevista Prof. Matemática, grifos nossos).

A Coordenadora Pedagógica, por sua vez, reconhece que falta à escola debruçar-se sobre o tema, pois avalia que os resultados não são bons, mas afirma não ter elementos suficientes para julgar as contribuições de um modelo bimestral sobre outra modalidade: “Olha, para eu ser sincera, eu não posso te responder, o nosso índice de aprovação não é o ideal, eu não posso dizer que esse modelo [de recuperação] seja bom, não temos dados, envolvendo ou provando que ele seja eficaz.” (Entrevista Coordenadora Pedagógica).

Para os/as alunos/as, a recuperação tem ajudado a superar as suas dificuldades porque eles conseguem alcançar a média e a aprovação. “Mas eu acho que me ajudou sim, porque eu passei!” (Vinícius, 7º ano). Situação semelhante encontrada por Vido (2001), em suas entrevistas com as crianças. A autora aponta que para os/as sujeitos de sua pesquisa, a recuperação tem o sentido “[...] de melhorar notas, que em última análise estaria implícito em passar de ano.” (VIDO, 2001, p. 97).

Os/as professores de Língua Portuguesa e os dois de Geografia (6ºA e 6ºB) e (6ºC e 7ºA), cientes da escassez de tempo para recuperação ao final de um bimestre, afirmaram desenvolvê-la no “dia a dia”, assim que diagnosticada a dificuldade do/a

aluno/a. Apontam que essa tem surtido mais efeito do que a idealizada nos documentos oficiais da escola.

[...] porque eu visto todos os cadernos, um por um, todas as aulas! Vamos supor: quem não deu para acompanhar nessa aula, eu vejo na outra. (Entrevista Profª. Geografia 6ºA e 6ºB).

[...] somente aqueles alunos que o professor trabalha individual na sala, aquele que tem mais dificuldade traz para perto, orienta com mais calma, esse trabalho de professor e aluno ali perto, funciona mais do que a recuperação. (Entrevista Profª. Língua Portuguesa).

[...] porque a recuperação na verdade para mim, não pode ser feita no fim do mês, porque o que chama de recuperação em si é uma formalidade, o que resolve é ali na vida mesmo, no dia a dia da escola. (Prof. Geografia, 6º C e 7ºA).

Estas afirmações nos remetem à constatação de Patto (2000, p. 133) para quem:

Se de um lado existe um grande contingente de professores despreparados e inscientes de seu papel social, muitos há portadores de uma visão adequada do sistema social e de conhecimentos sobre a vida escolar e imprescindíveis à reconstrução da escola, mas que não encontram condições estruturais na rede escolar que lhes permite exercê-los.

Em sua tese, Caldas (2010) também discute sobre os esforços e a luta cotidiana dos docentes em desenvolver em meio ao caos, a melhor intervenção possível aos alunos/as com dificuldade de aprendizagem.

Embora esteja explicitado no PPP da Escola Maria da Silva que a escolha pela recuperação bimestral foi uma decisão coletiva, a insatisfação à maneira como esta tem se organizado e efetivado é recorrente no discurso de professores/as e alunos/as. A princípio, a maior queixa deve-se à impossibilidade da realização de um trabalho direcionado somente aos estudantes que apresentam dificuldades. Ainda que nas opiniões dos professores/as, a forma de organização bimestral ofereça vantagens, a recuperação anual é mais eficaz para atender às necessidades do sexto e sétimo ano.

Por vivenciarem, nas outras escolas em que trabalham, a proposta de recuperação ao final do ano, os/as docentes apontam que o trabalho é direcionado somente ao grupo em recuperação, além de diminuir a burocracia de preenchimento de diários e entregas de notas à secretaria, o que precisa ser feito a cada bimestre na atual modalidade.

Eu penso que a recuperação podia ser com um tempo maior, estender o tempo da recuperação bimestral, porque só quatro aulas é muito pouco, aula em um dia no outro já é prova! Se você, durante o bimestre que são quarenta aulas, você não conseguiu fazer com que os alunos aprendam potenciação, eles não conseguirão aprender. [...] Olha, eu sinceramente como professor, acho a recuperação bimestral boa, mas eu prefiro a anual, porque na recuperação anual a gente vai ter um tempo só para aquilo, alguns que já

passaram, vão se embora, porque ali ficam poucos; você faz uma seleção de conteúdo e fica muito mais fácil para o professor, ele se organiza mais, eu acho melhor. (Entrevista Prof. Matemática).

A professora de Língua Portuguesa afirma que os docentes já fizeram reclamações e sugestões de mudanças quanto à forma de recuperação realizada, uma vez que, conforme apontamos anteriormente, ela foi mantida a partir da proposta desenvolvida com os/as alunos/as nos anos iniciais do ensino fundamental. “[...] acabou que a recuperação ficou do mesmo jeito que as primeiras séries. Mas a gente [os/as professores/as] sempre fala: **‘Olha não está dando certo’**.” (Entrevista Profª. Língua Portuguesa, grifo nossos).

No entanto, na opinião da coordenadora pedagógica, a recuperação bimestral ainda vigora por ser uma opção cômoda aos professores/as.

[...] para os professores é até cômodo, é um sistema mais viável, a recuperação no fim do bimestre, porque senão no fim do ano eles estendem mais o ano letivo, nós já temos 200 dias letivos, mais a porcentagem de recuperação, ultrapassa dezembro às vezes chega até janeiro, aí nenhum professor quer. Então com esse sistema nós usamos **cada bimestre três dias**. [...] então não fica aqueles doze dias ao final do ano, aí não fica pesado. Para o calendário é melhor, a recuperação bimestral é melhor de se trabalhar. (Entrevista com a Coordenadora Pedagógica – grifos nossos).

De acordo com Marcelo Roman (2001), o desconhecimento dos desejos, e a falta de articulação com o corpo docente por parte do coordenador pedagógico é característica da divisão social do trabalho no interior da escola, decorrente de práticas de gestão implantadas via “pacotes” predefinidos, ao saturar o profissional com tarefas de ordem burocrática e ao obrigá-lo a prestar contas de projetos e planos oriundos de instâncias exteriores à escola que não lhe permitem tempo para as discussões de cunho pedagógico.

Historicamente, a coordenação pedagógica está ligada à tentativa de implantação de mudanças no cotidiano escolar. Estas mudanças, entretanto, são as propagadas pela organização autoritária do sistema educacional. [...] a coordenação pedagógica também está ligada à homogeneização da oferta de ensino às classes populares, ao controle do trabalho dos professores e da presença de alunos, à organização racional e parcelar do trabalho pedagógico. Como agente de implantação de “pacotes pedagógicos”, a coordenação pedagógica enfrenta necessariamente a resistência do cotidiano escolar, que assume várias manifestações. (ROMAN, 2001, p. 164).

O esforço institucional para superar as limitações enfrentadas no cotidiano escolar e manter a escola funcionando, a falta de tempo para reunir os diferentes segmentos da instituição para a discussão coletiva dos rumos a serem dados ao processo educacional, somados às formas de gestão das políticas públicas educacionais cujas normativas limitam a auto-organização das unidades escolares, evidenciam a

difficuldade que a escola pesquisada enfrenta para olhar-se, identificando as necessidades de mudança para atender às demandas de aprendizagem dos/as alunos/as.

A legislação que estabeleceu a ampliação no número de dias letivos de 180 para 200 (LDB nº 9.394/96), não considerou a cultura escolar que atravessa as instituições educacionais que funcionam contabilizando o número de dias para cumprimento do calendário. Assim, os estudos de recuperação, cuja duração deveria ser de 10% da carga horária, portanto, uma semana a cada bimestre (perfazendo ao total de quatro bimestres 20 dias letivos), acaba sendo trabalhada em três dias, conforme informação da própria coordenadora.

O desafio que se coloca à educação escolar, qual seja, a construção de propostas próprias de enfrentamento das dificuldades escolares, não tem sido acompanhada de medidas que de fato mobilizem e instrumentalizem as escolas, tanto material quanto tecnicamente para a proposição de alternativas. Neste contexto, as poucas iniciativas de enfrentamento são sufocadas pelas dificuldades. E as possibilidades que se abriam fortalecendo-se as potências que caracterizam estes enfrentamentos, não são alargadas.

### 5.3 OLHARES SOBRE A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES

Assim que nos reunimos com os/as alunos/as do sexto ano para a realização das entrevistas, ao verem o gravador ligado, as primeiras falas dos/as estudantes nos surpreenderam:

Melissa: Já está gravando?

Pesquisadora: Já!

Melissa: Então grava aí: eu ODEIO a professora de Ciências.

Clara: E eu odeio o professor de matemática, ele me reprovou, eu o odeio...

(Entrevista coletiva com os/as aluno/as sexto ano/2011 – Maiúsculas indicam ênfase na fala da aluna).

Em um cotidiano atravessado por trocas recíprocas de ofensas, professores/as e alunos/as explicitam em suas entrevistas uma difícil relação: por um lado, estudantes narram atitudes autoritárias de seus/suas educadores, assim como narram defender-se das agressões verbais sofridas, agredindo-os também.

Uma vez o 6º A gritou uma vez com a professora de Ciências, porque ela gritou com eles. (Ana 6º ano).

Nós gritamos com ela, começou a falar um monte de m\*, aí eu levantei e mandei ela tomar no meio do c\* dela. (Melissa, 6º ano).

O professor de matemática botou a gente para fora, e mandou a gente se lascar. A gente falava: “Professor, deixa a gente entrar?” ele respondia: “Eu quero que vocês se lasquem.” (João, 6º ano).

Do outro lado, docentes revelam suas fragilidades em trabalhar com o público adolescente e as particularidades inerentes à fase.

A turma que menos participa na minha aula é o sétimo ano, é a série em que eu tenho mais dificuldade para trabalhar com eles, pelo fato de eles já se sentirem um pouco maiores. (Entrevista Profª Ciências).

[...] a escola serve como apoio ou sistema de lazer e não de aprendizagem! Toda sala tem dois ou três alunos que são assim, principalmente as meninas que estão no afloramento do sexo. Aí elas desvirtuam o pensamento do estudo, no sexto B, olhe ali tem quatro meninas lá, viu? Não querem nada com nada! Só namorar! Vêm com camisa curta, passam batom, usam maquiagem completa no rosto, vêm querendo ser sensual com os meninos, e isso tudo faz com que elas não aprendam, porque as cabecinhas delas vão estar voltadas para o sexo; deve existir alguma maneira para você trabalhar, **mas eu não sei como trabalhar ainda essa questão**, principalmente das meninas, até porque para um professor homem... (Entrevista Prof. Matemática, grifos nossos).

Professores/as que francamente admitem suas dificuldades para lidar com esse grupo de estudantes indicam uma abertura para o diálogo que, uma vez potencializado, contribuiria para que a escola encontrasse novas maneiras de inserir estes alunos no processo de aprendizagem. Para isso, seria necessário considerar que esses alunos/adolescentes estão em um momento de seu processo de desenvolvimento em que não aceitam mais terem suas capacidades desrespeitadas, pois, conforme esclarece Marilda Facci (2004, p. 71), com base nas contribuições dos psicólogos russos<sup>26</sup>, na adolescência as capacidades cognitivas dos jovens se ampliam de forma significativa.

O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida.

Outras pesquisas envolvendo as relações entre professores e alunos nesta etapa da escolarização apontam as dificuldades que as escolas enfrentam neste processo.

Na realidade investigada por Omuro (2006), a relação aluno–professor é formada por ações e reações: a indisciplina dos/as alunos/as irrita o/a professor/a, que reage expulsando-os da sala, o que por sua vez, gera mais revolta entre os/as estudantes, que revidam. “[...] os relatos de desentendimentos entre professores e alunos são freqüentes. Na classe, os incidentes sempre se repetem: os alunos conversam durante a

---

<sup>26</sup> Vigotski; Leontiev e Elkonin.

aula, os professores chamam a atenção dos mesmos, os alunos retrucam e são mandados para fora da sala” (OMURO, 2006, p. 153).

De acordo com Carlos Lima (2005) e Omuro (2006) a relação professor-aluno transcende a questão interpessoal, ela influencia no interesse do/a aluno/a para com a matéria ministrada pelo/a docente de sua simpatia. “Para aprender é necessário que ‘vá com a cara’ do professor, ou seja, se o professor for ‘legal’, o aluno presta atenção, caso contrário, os alunos conversam na sala de aula.” (LIMA, 2005, p. 60).

A afirmação do autor vem ao encontro das situações encontradas no *locus* de nosso estudo, no qual os/as estudantes demonstram desafeto ao professor cuja disciplina eles/as afirmam ter mais dificuldades. “Todo mundo acha matemática mais difícil”. (Vinícius, 7º ano).

Vislumbramos no discurso dos discentes a sensação de abandono, em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, ilustrada nas falas das alunas do sexto ano.

[...] o professor de matemática não se preocupou com a gente, quem tirou nota baixa ele virou e falou bem assim “A gente se vê no próximo ano, veja se estudam” (Clara, 6º ano).

Ana: Ele passa o conteúdo, não explica e no outro dia... (Ana, 6º ano).

Melissa: É porque assim, ele não explica e fica cobrando da gente, sai da sala vai conversar com a professora de Ciências. (Melissa, 6º ano).

Queixam-se de que a escola não está preocupada com sua aprendizagem e acusam os/as docentes de gostar de reprová-los/as.

Pesquisadora: Sua escola se preocupa com a aprendizagem de vocês?

Clara: Ah tia! Mais ou menos...

João: Um pouco só...

Murilo: Eu acho que não, a escola sim, mas não os professores.

Pesquisadora: Mas quando a gente está falando de escola, a gente está falando de professores, de alunos de todo mundo!

Eloísa: Então não! A diretora até que sim, mas a coordenadora pedagógica e o professor de Matemática? Não mesmo!

Clara: Parece que ele [o professor de matemática] gosta de reprovar, porque ele não vai dar recuperação e ainda nem liga. (Entrevista coletiva, 6º ano).

De outro lado, professores/as relatando a dificuldade de ensinar alunos/as desinteressados/as em aprender.

[...] tem aluno que vem aqui, porque a escola serve merenda, não porque ele veio para aprender (Prof. de Matemática).

[...] porque o que eu observo é que assim, que de sexto ao nono ano ainda não caiu a ficha ainda, eles não enxergam a necessidade de estudar. (Profª Geografia 6ºA e 6ºB).



Quando o problema não é o descompromisso dos/as alunos/as desinteressados, a questão é de ordem externa, no caso, a família caracterizada como negligente em relação à escola.

[...] porque chega na hora eles perdem a sequência, mas isso não são todos, tem aqueles alunos que são muito inteligentes, são participativos, eles gostam, mas tem uns, que eu não sei, não sei se já vem da família, que não cobra, às vezes parece que a família esquece compromisso que ela tem com o filho. (Prof.<sup>a</sup> Ciências).

No entanto, entre as sugestões feitas pelos/as adolescentes há pedido de mais aprendizagem, de cobrança e de “educação”:

Tem que ensinar as pessoas, porque senão nem dá para passar sem saber. (Murilo, 6º ano).

Eu acho que tinha que ter outra prova, mais provas! Porque se a gente está na escola é para fazer prova, é para aprender. (Ana, 6º ano).

Tomara que no sétimo a gente tenha mais educação. (Eloísa, 6º ano).

Como revelação de sentimentos negativos como a tristeza, em virtude de não ter atingido a média, em relação à reprovação, os/as adolescentes afirmaram receber punição de seus responsáveis, quando apresentam notas baixas, assim como confessaram esconder de seus pais a recuperação, a fim de livrar-se dos castigos, desfazendo a imagem que a escola construiu de moças e rapazes apáticos à realidade e a sua trajetória escolar e de familiares negligentes.

Me senti mal e preocupado, pensei “Minha mãe vai me matar.” (João, 6º ano).

Eu fiquei chateada, porque é sempre é sempre ruim reprovar, ainda mais minha mãe que me dá sempre tudo do bom e do melhor, eu vou e perco? (Melissa, 6º ano).

Eu fico arrepiada até o último fio de cabelo, preocupada! (Clara, 6º ano).

Comigo foi assim, eu falei “Mãe to de recuperação”, foi tranquilo ela virou e falou “Ana, estuda! Porque se você não passar, eu lhe dou uma surra.” (Ana, 6º ano).

Eu não gosto de ficar para recuperação, mas como eu não tinha estudado para a prova, então eu sabia que ia tirar nota baixa (Murilo, 6º ano).

Fiquei magoado, eu queria passar. (Vinícius, 7º ano).

Na tentativa de encontrar uma causa, a responsabilização pelo fracasso escolar tem assumido o caráter de acusações que transitam em um círculo vicioso: a equipe gestora acusa o professor/a que acusa os alunos/as que responsabilizam os docentes que devolvem para a família.

Assim são com os alunos também, se acontece com alguns problemas dos pais, alcoolismo, tem questões de assédio, tem questões de violência... Isso influencia diretamente, o aluno fica bloqueado, fica pensando: “Para que eu vou aprender? Com tanto problema que eu tenho em casa? Para que eu tenho

que aprender Matemática, se meu pai não acompanha?” ele não aprende, ele não tem objetivo, não tem motivação. (Entrevista com Professor de Matemática).

Falta mais compromisso dos professores, se apegarem para recuperar mais os alunos, porque os professores reclamam dos alunos, mas eu particularmente acredito que falta mais empenho por parte dos professores. (Entrevista com Coordenadora Pedagógica).

Porque esse professor ele só fala assim: faz, faz, faz! Mas não me ajuda, não explica! (Murilo, 6º ano).

O professor de Matemática fala para nós se virar, fala bem assim: “Se vira”. (Melissa, 6º ano).

De acordo com as reflexões sociológicas de Pablo Gentili (2004, p. 6), a culpabilização das vítimas pelo fracasso escolar, tem suas raízes ideológicas no discurso neoliberal, propugnador de ideais meritocráticos, que sustentam a visão do sucesso como decorrente do esforço pessoal.

O problema é mais complexo: os indivíduos são também culpados pela crise. E é culpada na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pelas violências urbanas; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.

Os desencontros apontados nos diferentes discursos indicam a sensação de “não pertencimento” que caracteriza o cotidiano desta instituição. Este conjunto de sujeitos que dividem o espaço da escola e o tempo do ano letivo não pertence ao mesmo grupo. Como construir uma sensação de pertencimento em grupos que vivem em confronto? Com professores/as divididos entre anos iniciais e anos finais? Entre Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos? Entre a lotação em duas escolas diferentes?

Como se sentir parte de uma instituição a quem compete apenas planejar ações por meio de seus projetos pedagógicos sem que lhes sejam dados os meios para efetivar este planejamento? E por quais motivos estes estudantes encontrariam sentido em um lugar no qual parece não serem bem vindos?

O que se constata é que os diferentes segmentos sentem-se desrespeitados e deslocados no ambiente escolar. Não percebem a escola como direito, não se reconhecem dentro do espaço coletivo como fruto de lutas travadas pelos primeiros moradores do bairro: a escola que os/as alunos estudam não é deles, a escola que os professores/as trabalham não lhes pertence, como se eles fizessem uso de um espaço que lhes foi emprestado.

José Gonçalves Filho (1998) afirma que os humilhados socialmente, em decorrência da posição social que ocupam, tendem a compreender seus direitos, por exemplo, à saúde e à educação, como favores. Por isso, a dificuldade em reconhecer-se cidadão em espaços públicos.

Um esforço nem sempre eficaz para o humilhado – o proletário não é humilhado porque sente ou imagina sê-lo: o sentimento e a imaginação estão fincados numa situação real de rebaixamento. [...]. Na condição proletária, a submissão é que se torna espontânea. Diríamos melhor: torna-se automática. **Na cidade em que a coisa pública tende à coisa oligárquica, também as palavras seguem o mesmo curso: os nomes coletivos são amortecidos.** O humilhado tem sempre alguma razão, talvez a razão mais profunda, para considerar que o expulsamos de casa, voluntária ou involuntariamente. (GONÇALVES FILHO, 1998 p. 25, grifos nossos).

Embora tenha começado em 2009 a ofertar o segundo segmento do Ensino Fundamental, a escola Maria da Silva não conseguiu realizar a adequação de sua proposta pedagógica e nem de seu espaço físico à ampliação do atendimento aos anos finais. Convivem assim, no espaço escolar os desejos e as frustrações; as potências e os cerceamentos. É consenso entre os/as docentes e a coordenadora pedagógica a necessidade de realizar atividades de reforço no contra turno, que por sua vez, não são realizadas por falta de espaço físico para abrigar os/as estudantes, visto que as salas de aulas são ocupadas no período matutino por crianças das séries iniciais. Além disso, não há tempo para esse atendimento na carga horária dos professores.

A recuperação bimestral, como está no projeto da SEDUC, poderia escolher [em ter exame final ou não] como a escola atendia de primeira a quarta série, e eu trabalhava com o segundo ano realmente era melhor essa recuperação bimestral e sem o exame final, porque se um aluno da primeira série se ele não leu durante um ano todo, não é uma prova do exame final que vai fazer com que ele aprenda. Mas esse acompanhamento, que a gente dava, por exemplo, são 40 horas semanais a carga horária do professor, então 20 horas era em sala, as outras 20 se dividiam entre reforço e planejamento, então é diferente, porque você traz o aluno, somente aqueles que tem dificuldades, recupera o conteúdo com ele, e também faz a recuperação bimestral. Agora no sexto ano não tem como, não tem esse horário de trazer o aluno de manhã se ele estuda à tarde, fazer um reforço, não tem para o sexto ano esse projeto. (Entrevista Profª Língua Portuguesa).

O maior tempo de trabalho desta professora na escola lhe permite falar com propriedade da trajetória construída pela instituição. Esta história possibilitou à docente maior reflexão a respeito da realidade que a cerca permitindo-lhe levantar questionamentos mais incisivos e críticas às condições de escolarização dos adolescentes atendidos pela escola.

[...] esses dias a gente estava conversando que já chegou a hora de parar de ficar tratando, que a escola é de primeira a quarta série que são crianças dóceis, meigas, que são bebês que tem aqui. Se você olhar a decoração da

escola é toda voltada para os pequenos, tudo coloridinho, enfeitadinho, não é uma escola que contenha frases, incentivos voltadas aos adolescentes, que é a maioria que a gente tem agora. (Entrevista Profª Língua Portuguesa).

Como pensar que se trata de um espaço projetado para adolescentes uma sala que contém cartazes com letras do alfabeto coloridas? Como tornar as aulas atrativas em um local visivelmente impróprio ao atendimento desses sujeitos?

Sobre a sala do 7ºA:

Possui quatro ventiladores que funcionam e uma central de ar, que fica ao fundo, desativada. Oito lâmpadas (todas funcionando). Há um armário de madeira desativado, um quadro branco bem sujo, dois cartazes afixados na parede com dizeres referentes a direitos e deveres das crianças (era relacionado à saúde e à educação). Na porta em letras de E.V.A. está escrito “Bem Vindo” e há um alfabeto no canto esquerdo na parte superior da parede acima da porta. A mesa da professora é grande e as cadeiras dos alunos são de madeira, muito riscadas. Na sala há quatro janelas com grades das quais duas dão acesso ao campo de areia onde os/as alunos/as praticam educação física. (Registros de observação, 29/04/2011).

Patto (2010a) aponta a escola como um espaço omissivo às diferenças, sobretudo para as crianças pobres, retidas nessa instituição idealizada por e para burgueses, que insiste em infantilizar o tratamento aos rapazes e moças inseridos/as em um mundo adulto desde crianças.

[...] muitos acabam adolescentes em classes de crianças, com todas as consequências adversas impostas por uma pedagogia que se dirige a um grupo supostamente homogêneo e que produz, por isso, desajustados, ou seja, todos os que, por consequência de inevitáveis diferenças individuais, resistem a práticas escolares costumeiras – de um lado, obediência cega a instruções que não fazem sentido e se fundam numa concepção de criança que invariavelmente a subestima; de outro, uma pedagogia autoritária calcada em práticas infantilizantes que, por exemplo, ensinam operações aritméticas valendo-se de desenhos de frutas com rostinhos sorridentes e laços de fitas nos cabinhos. (PATTO, 2010a, p. 24).

Outra evidência de que estes estudantes encontram-se em um processo de desenvolvimento cognitivo que lhes permite reivindicar outras formas de tratamento é o questionamento que fazem, durante as entrevistas, à imposição de normas por parte de alguns professores que não se aplicam a todos os usuários da escola. E citam a situação relativa ao uso de celulares em sala de aula. Segundo os estudantes, não é permitido a eles utilizarem este tipo de aparelho; entretanto, afirmam que seus professores utilizam o aparelho durante as aulas. “É, toda vez que a professora está na nossa sala, o celular toca e ela fica mexendo.” (João, 6º ano).

No meio desse emaranhado de acontecimentos e de sentimentos, um ponto de encontro nos olhares de todos os sujeitos que convivem no espaço escolar: a precariedade da estrutura física da escola. Os participantes foram unânimes em apontar os limites do espaço físico da instituição para a aprendizagem.

Salas sem refrigeração, superlotadas e falta de estrutura física para acomodar a demanda que só aumenta estão presentes no discurso de todos/as os participantes.

Aqui é muito quente e a sala de aula é lotada, a mesa do professor está rodeada de alunos, não dá nem um metro de distância entre um e outro [...] lá fora é mais fresco que aqui dentro. (Entrevista Prof. Matemática).

[...] porque a sala já é superlotada, tem 43 alunos, **não dá nem para a gente andar nela.** (Entrevista Prof.<sup>a</sup> Língua Portuguesa, grifos nossos).

Nós estamos sem espaço físico, estamos sem sala para dar reforço, não tem nenhuma sala desocupada, as séries iniciais sofrem com a falta de espaço, que tem o reforço depois do horário de aula, não dá pra vir de manhã porque não tem sala. (Entrevista Coordenadora Pedagógica).

Nossa sala é muito quente, **a gente fica fazendo atividade e fica pingando o suor na folha.** (João 6º ano, grifos nossos).

Somada à precariedade de materiais considerados básicos, como por exemplo, o livro didático.

Eles [os alunos] têm livros que estão fora do acordo ortográfico, é ainda dos primeiros livros que chegou aqui na escola para o sexto ano, em 2009, como são três turmas e os livros que tem não dá para uma turma, então pegaram os livros de outra escola, e esse livro velho que os alunos daqui usam. Fica tudo no improvisado, e eu acabo usando os livros mais para trabalhar a leitura, o ensino de texto. (Entrevista Prof.<sup>a</sup> Língua Portuguesa).

Porque os nossos livros são tudo podre. (Murilo, 6º ano).

Os livros que a gente tem, é tudo do ano passado, o de português tem vezes que a gente usa o do quinto ano. (Ana, 6º ano).

Tem vezes que a gente senta de três pessoas para poder fazer atividade, copia tudo errado do livro porque não dá para o livro ficar na sua frente. (João, 6º ano).

De acordo com Gonçalves Filho (1998, p. 12), a vida em buracos faz parte do cotidiano da população pobre, que convive e lida com a falta desde muito cedo.

A cozinheira, quando não está simplesmente sem comida, ressen-te-se da falta de panelas ou condimentos. A educação das crianças ressen-te-se da falta de cadernos e livros. [...] As rodas do samba ou os forrós contentam-se às vezes com um só pandeiro – podem terminar muito cedo por causa da vitrolinha que ninguém conseguia escutar. As procissões vão sem velas e nas festas do padroeiro pode faltar a imagem do santo.

Na escola Maria da Silva, as restrições ultrapassam as barreiras físicas estendendo-se também à qualidade do ensino que recebem. De acordo com os professores, os/as alunos/as de sexto e sétimo ano apresentam dificuldades muito elementares na escrita e na leitura, para sua faixa etária.

O problema deles é que eles não sabem interpretar, eles têm dificuldade para interpretar, para ler, dificuldade para escrever, eu estou escrevendo no quadro, eu escrevo certo, quando você vai olhar o caderno deles está com erros de português. (Entrevista Prof.<sup>a</sup> Ciências).

Porque eu observo, que eles têm muita dificuldade em interpretação, eles não sabem ler! Eles não sabem interpretar, quando você vai corrigir, você tem

que dar uma olhadinha e adivinhar o que ele quis dizer, aí daí você chama: “Meu filho, o que foi que você escreveu aqui hein?” Aí você vê que a resposta está correta, mas se você for corrigir os erros de escrita. [...] (Entrevista Profª Geografia 6ºA e 6º B).

[...] a gente pega esses alunos no sexto ano e eles não sabem ler, não sabem escrever, não sabem produzir um texto, e é levado assim: a “banho-Maria” e são alunos que sempre foram da nossa escola, são nossos. (Entrevista Profª Língua Portuguesa).

Os trechos destacados das entrevistas apresentados ao longo desta seção evidenciam que os profissionais da escola percebem as lacunas no processo de escolarização. São capazes de apontar as necessidades dos/as alunos/as, as responsabilidades da instituição com os estudantes “que sempre foram da nossa escola”. Conforme Patto (2000, p. 149),

Diante desse quadro tão contraditório nas escolas públicas de primeiro grau, é desnecessário dizer que não se está diante de pessoas desinteressadas ou irresponsáveis, mas de profissionais que portam a desumanidade do sistema e tentam sobreviver em condições precárias de formação e trabalho.

No atual estágio do desenvolvimento capitalista em nosso país, temos assistido, conforme Libâneo (2012, p. 23) “[...] uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.”. E neste processo as maiores vítimas são os/as alunos/as das camadas mais pobres da população a quem tem sido oferecida “[...] uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização.” (p. 25).

Conforme discutimos na primeira seção desta pesquisa, houve a inclusão escolar de quase toda a população de 7 a 14 anos nas escolas, contudo, a qualidade não acompanhou o movimento de inserção formando agora, o que Bourdieu (2008) denomina “excluídos no interior”.

A escola Maria da Silva, esforçando-se para atender às demandas da população de seu entorno, contribui para aumentar os índices de oferta do ensino, entretanto, a educação a qual os/as alunos/as têm tido acesso bem como as péssimas condições de trabalho dos/as professores/as compromete qualquer discurso de justiça social por meio da educação.

Em um processo perverso, o sistema escolar adia a exclusão: ao invés de alunos/as fora da escola, teremos analfabetos diplomados, que não terão instrumentos para lutar por mudanças sociais que lhes garantam os direitos negados pelo modelo vigente, conforme Patto (2010a, p. 43)

A democratização do ensino requer muito mais do que “por toda a criançada na escola” para que ela obtenha não importa como o diploma no prazo previsto. Tal medida só tem aumentado, de modo irresponsável, o

contingente de analfabetos diplomados pela escola. Quando se virem, mais cedo ou mais tarde, em situação de inclusão social marginal, os excluídos da educação escolar que se diplomaram terão de amargar o sentimento duradouro de incapacidade pessoal.

Para Dubet (2004) uma escola justa supera o acolhimento de seus/as alunos, ou o discurso de inclusão. O autor aponta como necessário na melhoria do ensino público, uma espécie de “discriminação positiva”, fundada no melhor ensino e melhores oportunidades àqueles que se encontram em desvantagem. “É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar.” (DUBET, 2004, p. 553).

O que nos permite manter a esperança é a constatação de que, apesar das estruturas atuarem na conformação dos/as sujeitos no sentido de impedir-lhes a capacidade de análise crítica do contexto em que vivem, há adolescentes solicitando respeito e professores propondo mudanças, mesmo que elas sejam difíceis de acontecer. E a escola Maria da Silva é exemplo disso. Por isso, endossamos a afirmação feita por Patto (2010b, p. 596) “[...] aprendemos que não existe a perfeita submissão. Em todas as narrativas, é possível ouvir alguma recusa da padronização.”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mergulho na realidade escolar do qual emergimos agora para a finalização deste trabalho permite um olhar retrospectivo sobre a temática e nos obriga a considerar os objetivos que nos orientaram durante esta caminhada.

Ao investigar as concepções e práticas de recuperação de aprendizagem nas turmas de 6º e 7º ano da escola Maria da Silva, nos deparamos com uma escola que, apesar de todas as suas limitações, considera as necessidades do público em seu entorno no momento em que precisa decidir sobre a ampliação do atendimento. Assim, em 2010, transformou o almoxarifado em sala de leitura para atender ao 7º ano, pois não dispunha de espaço físico para fazê-lo. E, ao final de 2011, quando novamente precisa decidir entre atender o 8º ano e deixar as crianças do 1º ano sem vaga, decide que os pequenos terão mais dificuldade para deslocar-se até o bairro vizinho e decide não abrir matrículas para os maiores.

Deparamo-nos com uma escola, como muitas das periferias das cidades brasileiras, que não possui um corpo docente exclusivo, com tempo na jornada de trabalho para dedicar-se ao planejamento, às discussões coletivas e ao atendimento aos alunos/as, mas que faz um esforço para atender às demandas dos órgãos gestores em termos de elaboração de documentos necessários para a garantia de funcionamento legal da escola: projetos pedagógicos, projetos de recuperação, regimento escolar.

São estas as escolas a que tem acesso a maioria da população brasileira. São nelas que aprendem, pouco ou muito, os meninos e meninas das classes populares. Atuam nessas escolas os profissionais que se dividem entre várias unidades para cumprir uma exaustiva carga horária de trabalho, ganhando salários que não suprem suas necessidades básicas e, portanto, não garantem oportunidades de aperfeiçoamento profissional.

A escola investigada, como uma das escolas da rede estadual de Rondônia, está submetida a um conjunto de determinações legais que conforma sua estrutura de funcionamento, embora, de acordo com a legislação analisada na seção 04, pretensamente teria autonomia para elaborar seu próprio projeto pedagógico. Na verdade, o que constatamos é que as determinações legais, sob uma aparente delegação de autonomia são, na prática, um repasse de responsabilidades à escola, pois as condições de funcionamento não permitem que se façam grandes inovações.

Como formas de controle, as Secretarias de Educação exigem que todos os projetos sejam aprovados pelas instâncias competentes da SEDUC e, além disso,



servem-se dos resultados das avaliações externas para cobrar das escolas que estas diminuam os índices de reprovação e, ao mesmo tempo, elevem os resultados dos alunos nas provas.

Assim, do ponto de vista das concepções sobre recuperação, estas comparecem nos documentos oficiais e nos projetos da escola como uma nova oportunidade de aprendizagem para os alunos e alunas que não alcançaram os mínimos de rendimento esperado. No entanto, na prática, estas atividades têm se caracterizado como novas oportunidades de que os/as estudantes alcancem as notas mínimas para aprovação.

As condições nas quais são realizadas as práticas de recuperação não se constituem em momentos de identificação de necessidades e atuação em favor da aprendizagem dos conteúdos escolares, contribuindo apenas para que os/as alunos/as avancem na escolarização sem, entretanto, garantir que dominem os conhecimentos necessários.

Os professores e as professoras percebem as limitações dessas práticas, principalmente em relação ao tempo destinado a essas atividades. Alguns profissionais apostam no atendimento mais próximo dos alunos e alunas que apresentam dificuldades, durante as aulas regulares, explicitando que esta ação de fato garante o avanço de seus/suas educandos/as. Outros acreditam que o sistema bimestral de avaliação deveria ser substituído pelo sistema anual.

Quanto aos alunos e alunas, sentem-se abandonados em relação à aprendizagem, não conseguem ver os/as professores/as como aliados nesse processo e desafiam constantemente a autoridade docente em uma tentativa de serem tratados de outra maneira.

Atendendo aos princípios estabelecidos na LDB e nos Planos Nacionais de Educação, o Estado tem atuado com base nos discursos de flexibilização, descentralização e autonomia dos Sistemas Estadual e Municipal de Educação, bem como das unidades escolares, desresponsabilizando-se de garantir um ensino de qualidade, uma vez que assume o papel de regulador da oferta de serviços e não mais de provedor. No bojo destas políticas, a elaboração de projetos por parte das unidades educativas ganha relevância e o estabelecimento de metas a serem alcançadas é entendida, em última instância, como ação fundamental para o sucesso escolar.

Entretanto, conforme evidenciamos na seção 04 deste trabalho, às escolas não têm sido disponibilizados os meios para que os projetos sejam viabilizados. E não nos referimos apenas aos meios materiais. O controle da escola e de suas práticas por meio

da regulação externa ficou evidente, por exemplo, quando analisamos a legislação que estabelece como deve ser feita a avaliação da aprendizagem. Além disso, a autonomia das escolas precisa ser construída por meio de mecanismos reais de participação nos quais os/as professores/as e a equipe escolar sejam instrumentalizados e sejam, de fato, protagonistas e não coadjuvantes da organização do sistema escolar.

É preciso centrar nas escolas os esforços educacionais, e não mais em órgãos auxiliares, distantes da sala de aula. A escola deve assumir cada vez mais a tarefa de educação de seus alunos e deve para isso ter a autonomia necessária, concentrando seus esforços no processo de ensino-aprendizagem. (ROMAN, 1999, p. 162)

Conforme nos lembra Patto (2000, p. 143), é preciso superar a visão de que professores bem formados são aqueles que dominam as técnicas mais valorizadas pelos especialistas ou aqueles que dominam conteúdos que mascaram a realidade: “[...] bons professores são professores críticos, militantes, companheiros dos educandos, capazes de um ensino pluralista, que acrescente à visão de mundo e de homem dominante outros significados da ordem vigente.”

Entendemos que a constituição de um quadro docente com essas características não é resultado de uma busca solitária, mas produto de trabalho coletivo no interior de instituições formativas, sejam elas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio ou Universidades, uma vez que a compreensão dos determinantes econômicos, sociais e políticos que condicionam a prática pedagógica nas escolas só será possível aos profissionais a partir de acesso a conhecimentos cada vez mais amplos e por meio da análise coletiva das condições em que se desenvolve o ensino.

Desta forma, investir em melhores condições de trabalho e formação, na garantia de tempo na jornada de trabalho para estudo e construção coletiva de possibilidades de intervenção, além de valorização docente, não se constituem em recomendações inovadoras para melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, podemos atestar que estas condições continuam ausentes da escola pública investigada e tal fato não pode ser desconsiderado quando se analisam os resultados do trabalho educativo ali desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou Promoção Automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, jan/mar, 1956. Disponível em: <[http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/22431/RBEP\\_-\\_Revista-Brasileira-de-Estudos-Pedagogicos-v-27--n-6566--janjun-1957.html](http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/22431/RBEP_-_Revista-Brasileira-de-Estudos-Pedagogicos-v-27--n-6566--janjun-1957.html)> Acesso em: out. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas-SP : Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. DARSIE, M. M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9 ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- ASBAHR, F. S. F. Sobre o Projeto Político-Pedagógico: (im) possibilidades de construção. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B.(orgs.) **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.77-113.
- ASSIS, E. **O projeto “Recuperação de Ciclo I” no contexto da progressão continuada**: Um estudo sobre a perspectiva dos professores. 2006. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP. 2006.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. In. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p. 659-688. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>> Acesso em mar. 2012
- BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4 ed. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDIEU, P. (Org.) **A Miséria do Mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>> Acesso em: ago. 2011

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) > Acesso em: set.2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, MS/CNS. Resolução n° 196, de 10 de outubro de 1996. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/grupos-de-trabalho/saude/temas/pesquisaenvolvendo-seres-humanos-1/documentos/Resolucao%20196-1996%20CNS.pdf/view>> Acesso em: ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em: ago.2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 01/97-CEB de 26 de fevereiro de 1997. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0252-0255\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0252-0255_c.pdf)> Acesso em: jan.2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 05/97-CEB de 07 de maio de 1997. Disponível em < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0291-0305\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf) > Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 12/97-CEB de 08 de outubro de 1997. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0337-0346\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0337-0346_c.pdf)> Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Brasília-DF: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** v.1. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf) > Acesso em: nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em: jun.2012.

- \_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP - Taxa de rendimento Escolar.** 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: mai.2012.
- CALDAS, R. F. L. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da Psicologia Escolar.** 2010. 264f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2010.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil** Leitura Crítico – Compreensiva artigo a artigo. 17.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- CHACOROSKI, I. C. **Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada.** 2007.115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP. 2007.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORTEZ, R. C. **Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução.** 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2004.
- CRUZ, S. H. V. **O ciclo básico construído pela escola.** 1994. 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.
- DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (org.). **Juventude e Escolarização** (1980-1998). Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.123, p. 539-555, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em: jun.2012.

- ELIOTT, E. H. J. **Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007- 2010)**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP. 2009.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas-SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jul.2012.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu-MG. n. 12, p. 22-47, set./dez 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>> Acesso em: jul.2011
- \_\_\_\_\_; MACHADO, N. C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**. v.33, n. 79, p.213-241, ago., 2002.
- FERREIRA, E. B. Políticas Educativas no Brasil no tempo da crise. In.: \_\_\_\_\_. OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas educativas**, Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2009. pp. 253-270.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, M. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: mai.2012.
- FREITAS, D. N. T. de A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista Faculdade Educação**. v. 24 n.2 São Paulo Jul/Dez. 1998. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200003) > Acesso em jun./2012.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Evolução do Ensino Fundamental no Brasil: Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais. In: **Instituto Paulo Freire**, 2000. Disponível em:<[http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0013/Evolucao\\_Ensino\\_2000.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0013/Evolucao_Ensino_2000.pdf)> Acesso em: jun. 2011.
- GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Universidade Santiago de Compostela. Mar/2004. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>> Acesso em abr.2012.

- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social - um problema político em psicologia. **Psicologia USP** [online]. 1998, v.9, n.2, p. 11-67. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0103-65641998000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-65641998000200002)> Acesso em: mai.2012
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE** v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/alvaro\\_hypolito/Revista%20RBPAE%20\(24-1\)-Hypolito.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/alvaro_hypolito/Revista%20RBPAE%20(24-1)-Hypolito.pdf)> Acesso em jul. 2012.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). **Ed. rev. e Ampl.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003. 256 p. (Diálogos).
- LIBÂNEO. J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. 2012, v.38, n.1, p. 13-28. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177022012000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177022012000100002&script=sci_abstract&lng=pt)> Acesso em: jun.2012.
- LIMA, C. A. R. **Ser adolescente: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola**. 2005. 86 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - PUC-SP. São Paulo, 2005.
- LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Estado, gerencialismo e políticas educacionais: construindo um referencial teórico de análise. **34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, 2011. Disponível em: <[www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT05-667%20int.pdf](http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT05-667%20int.pdf)> Acesso em: jun. 2012.
- LISPECTOR, C. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_; MEDIANO, Z. (coord.) **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**, 2.ed. Campinas,SP: Papirus, 1994.
- MELCHIOR, M.C. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. 2.ed. Porto Alegre: Premier, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. 2.ed. Porto Alegre: Premier, 2008.
- NORCIA, M. J. **A recuperação no processo de ensino- aprendizagem: Legislação e Discurso de Professores**. 2008. 108 f.. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2008.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** Campinas-SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em mar.2011
- \_\_\_\_\_. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas educativas**, Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-31
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OMURO, S. A. T. **A recuperação de Ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino**. 2006.212 f. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-SP. 2006.
- O TEATRO MÁGICO- **Entrada para raros**. Sem gravadora, 2003
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Mutações do cativoiro: Escritos de Psicologia e Política**. São Paulo: EdUsp, 2000.



- \_\_\_\_\_. **Exercícios de Indignação:** Escritos de educação e psicologia. 2. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **A cidadania negada:** políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.
- PEREIRA, A. M. **Práticas de reforço e recuperação em escola fundamental estadual de ciclo II em São Paulo.** 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-PUC-SP, 2005.
- PEREIRA, F. H. **Encaminhamentos a recuperação paralela:** Um olhar de gênero. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade em Educação, Universidade de São Paulo.
- PÉREZ, G. A. I. **A Cultura escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed. 2001.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999.
- TITÃS. **Jesus não tem dente no país dos banguelas.** WEA Studio. 1987
- QUAGLIATO, M. F. T. **Os estudos de recuperação no ensino fundamental:** Aprendizagem ou discriminação? 2003.156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- ROCKEWELL, E. ; EZPELETA, J. A Escola: relato inacabado de um processo de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>> Acesso em jan.2012.
- ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicologia USP** [online] 1999, vol.10, n.2, pp. 153-187. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641999000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641999000200011&script=sci_arttext)> Acesso em mar.2012.

- \_\_\_\_\_. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico.** 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.
- ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**, 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro-RJ. v. 19, n. 97, p. 13-20, nov./dez. 1992.
- RONDÔNIA. Conselho Estadual de Rondônia. Resolução nº 106/97-CEE/RO de 03 de julho de 1997. [Digitado]
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Rondônia. Resolução nº138/99-CEE/RO de 27 de dezembro de 1999. [Digitado]
- \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Portaria nº 0398/GAB/SEDUC de 06 de julho de 2000a. [Digitado]
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 149/00-CEE/RO de 18 de dezembro de 2000b. [Digitado]
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Processo 120/03 Parecer nº 068/03-CEE/RO de 22 de setembro de 2003. Relatora: Walquiria Reis Cordeiro. [Digitado]
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 131/06 – CEE/RO de 14 de dezembro de 2006. [Digitado]
- \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Portaria nº 1001/GAB/SEDUC de 29 de setembro de 2008. [Digitado]
- SÃO PAULO (Estado). **Projeto Ler e Escrever.** Secretaria Estadual de Educação. 2007. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Programa.aspx>> Acesso em: mai.2012.
- SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. **A nova lei da Educação:** trajetória, limites e perspectivas. 7.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2002.
- SENN, S. C. H.; BASTOS, C. C. B. C. Avaliação e recuperação de estudos: Como superar as contradições entre o marco conceitual e operacional? 1º Simpósio Nacional de Educação- **XX Semana de Pedagogia**- (Anais) Unioeste - Cascavel/PR. 2008. Disponível em <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2038.pdf> Acesso em jul.2012.
- SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez., 2003.
- SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.) **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.229-243.
- SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. 5ª ed, São Paulo: Libertad, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**- elementos metodológicos para elaboração e realização. 23ed. São Paulo: Libertad, 2012.
- VEIGA, I. P. A. (org.) Projeto político-pedagógico da escola: **uma construção possível**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VIDO, M. H. C. **Recuperação de alunos uma questão problemática**. 2001. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. 2002, 265f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. **Progressão continuada em uma perspectiva em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar**. 2007, 395f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_; ASBAHR, F. da S. F.; ANGELUCCI, C. B.; ASBAHR, F. S. F Apresentação. In: \_\_\_\_\_; ANGELUCCI, C. B. (orgs.) **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia escolar**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 11-23.

VIGOTSKI, L. S. **El problema del entorno**. In: Fundamentos de la psicologia – 4ª conferência publicada em Vigotski, Lev Semionovich. Leningrad: Izdanie Instituto-, 1935.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001. p.103-117.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: Um estudo etnográfico**. 2005, 253f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A**

#### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA-UNIR**  
**PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA-MAPSI**

À Direção da Escola

Venho por meio deste solicitar autorização para realização da pesquisa **A RECUPERAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:UM ESTUDO EM RONDÔNIA**, a ser desenvolvida pela mestrande Flora Lima Farias de Souza, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Marli Lúcia Tonatto Zibetti - Mestrado Acadêmico em Psicologia – MAPSI da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, cujo objetivo principal é analisar o processo de recuperação de aprendizagem nas escolas públicas estaduais.

Para que tal estudo possa ser realizado, precisarei ter acesso ao Projeto Pedagógico da Instituição, Regimento escolar e demais documentos que abordem a temática além de entrevistar professores e alunos da instituição.

Esclareço ainda que as entrevistas serão realizadas com a permissão dos envolvidos: coordenação pedagógica, professores/as e alunos/as. Proponho que os contatos com os participantes, por questões de comodidade, sejam realizados na própria escola. Estes, caso concordem com a participação, assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Informo também que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, tendo seu início somente após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia e que a divulgação dos dados será feita mantendo-se sigilo em relação aos participantes e à Instituição.

A permissão para a pesquisa é livre e pode ser retirada a qualquer momento.

Caso concorde solicito que assine a autorização abaixo.

Atenciosamente,

Flora Lima Farias de Souza

Contato: 84188294

Autorizo a realização da pesquisa na instituição pela qual sou responsável

---

**Assinatura da direção**

**Porto Velho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011**

## APÊNDICE B

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Para coordenadoras pedagógicas e professores/as)****Título da pesquisa:** A Recuperação no Processo de Escolarização: Um Estudo em Porto Velho**Pesquisadora Responsável:** Flora Lima Farias de Souza (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.)**Telefone:** 8418-8294

Vossa senhoria está sendo convidada a participar, como voluntário/a, desta pesquisa que tem como finalidade investigar as concepções e práticas de recuperação de aprendizagem em duas escolas públicas de ensino fundamental (6º a 9º ano) em Porto Velho.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento o/a Sr/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, como também solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou outro aspecto da pesquisa.

A sua colaboração neste estudo consistirá em participar de entrevistas individuais gravadas em áudio e não trará riscos de qualquer natureza. O/A Senhor/a não terá gastos com a participação e também não receberá nenhuma remuneração.

Ao participar deste estudo o/a senhor/a não terá nenhum benefício direto, entretanto esperamos que esta pesquisa traga informações para entendermos melhor os problemas relacionados ao processo de recuperação escolar. Informamos ainda que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, pois as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento da identidade dos/as participantes.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento livre, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente, informado/a pela pesquisadora, quanto aos propósitos da pesquisa: **A recuperação no processo de escolarização: Um estudo em Porto Velho** - e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente estudo. Estou ciente de que o meu nome será preservado, meus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e autorizo a divulgação dos dados obtidos.

Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

Assinatura do/a participante \_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

APÊNDICE C  
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO (PROFESSOR/A e COORDENADORA  
PEDAGÓGICA)**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Quantos anos de docência? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na escola? \_\_\_\_\_

E na série? \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Ano da conclusão \_\_\_\_\_

Instituição em que se graduou: \_\_\_\_\_

Possui especialização? ( ) sim ( ) não

Qual (is) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Para pais e/ou responsáveis e alunos/a)**

Título da pesquisa: **A recuperação no processo de escolarização: Um estudo em Porto Velho**

**Pesquisadora Responsável:** Flora Lima Farias de Souza (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.)

**Telefone:** 84188294

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar as concepções e práticas de recuperação de aprendizagem de duas escolas públicas de ensino fundamental (6º a 9º ano) em Porto Velho.

Serão entrevistados dois estudantes de cada série da segunda etapa do ensino fundamental, que ficaram em recuperação durante o ano letivo de 2010, como seu/sua filho/a atende a esse pré requisito, gostaria que ele/a participasse desse estudo. Porém a participação dele/a não é obrigatória ficando a sua escolha permitir que ele/ela participe. Assim como a qualquer momento o Sr/a pode retirar sua autorização sem qualquer prejuízo.

A colaboração do/a seu/sua filho/a neste estudo se dará por meio da participação em entrevistas em grupo, referentes ao processo de recuperação – gravadas em áudio. A participação nesta pesquisa não traz riscos de qualquer natureza. O/a seu/sua filho/a não terá gasto algum e também não receberá nenhum tipo de benefício. Entretanto esperamos que este estudo possibilite melhor compreensão sobre o processo de recuperação escolar.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo absoluto sobre a participação do/a seu/sua filho/a. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, pois as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento da identidade dos/as participantes. Após estes esclarecimentos, solicito a sua assinatura como forma de consentimento livre a fim de autorizar a participação do/a seu/sua filho/a nesta pesquisa.

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente, informado/a pela pesquisadora, quanto aos propósitos da pesquisa **A recuperação no processo de escolarização: Um estudo em Porto Velho** e as metodologias a serem utilizadas, autorizando participação do/a meu/minha filho/a no presente estudo. Estou ciente que seu nome será preservado e seus dados se manterão em caráter confidencial e que posso retirar minha autorização a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e autorizo a sua participação na pesquisa e a divulgação dos dados obtidos.

PORTO VELHO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

Nome do aluno/a: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a aluno/a: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE E

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA**

- 1-Como está organizada a recuperação de aprendizagem nessa escola? Que documentos normatizam a recuperação no âmbito escolar?
- 2-A escola tem autonomia para elaborar o seu regimento e seu projeto pedagógico?
- 3-Há quanto tempo a escola desenvolve esse tipo de recuperação (anual/bimestral)?
- 4-Você considera que a comunidade escolar (professores/alunos/ pais) está satisfeita com as práticas de recuperação desenvolvidas nesta escola?
- 5- Que dificuldades a escola enfrenta em relação a aprendizagem dos alunos?
- 6-Que tipos de atividades são desenvolvidas pelos professores/as durante as aulas de recuperação?
- 7-Há algum acompanhamento pedagógico aos professores/as quando precisam preparar as aulas de recuperação? Qual?
- 8-Há algum tipo de registro (planejamento, ficha) que os professores precisam apresentar para documentar a recuperação?
- 9-Como você avalia as práticas de recuperação desenvolvidas nesta escola?
- 10- Que sugestões você faria para aperfeiçoar as oportunidades de recuperação para os alunos com dificuldades em sua escola?
- 11-O que mais você gostaria de comentar sobre o tema?

## APÊNDICE F

### **ROTEIRO ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS**

1. Você poderia nos explicar como são definidas as regras de avaliação da aprendizagem nesta escola?
2. Em que circunstâncias um aluno deve realizar estudos de recuperação?
3. Que critérios você utiliza para avaliar os alunos em sua disciplina? a)Quais instrumentos? b)Como atribui e calcula as notas?
4. Em sua opinião, o seu método de avaliação, tem conseguido responder, às suas expectativas?
5. Que tipo de atividades normalmente são desenvolvidas durante as aulas de recuperação?
6. Que resultados essas atividades têm trazido à aprendizagem dos alunos?
7. Que dificuldades a escola tem enfrentado para desenvolver seu trabalho pedagógico?
8. Em sua opinião quais as razões que levam alunos das séries finais do ensino fundamental a reprovar?
9. A recuperação tem ajudado os/as alunos/as que não estão aprendendo a superarem suas dificuldades?
10. Que sugestões você faria para aperfeiçoar as oportunidades de recuperação para os alunos com dificuldades em sua escola?
11. O que mais você gostaria de comentar sobre o tema?

## APÊNDICE G

**ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO COM ALUNOS/AS****Procedimentos iniciais:**

**a)Nós vamos começar nos apresentando, para que eu possa saber o nome de cada um. b)Agora nós vamos conversar um pouco sobre o que vocês pensam sobre a recuperação nesta escola. Assim todos podem falar, apenas tomando o cuidado para que fale um de cada vez, senão não podemos nos entender. Vocês podem discordar da opinião dos colegas, complementar, ou perguntar se não entenderam alguma coisa. Podemos começar?**

- 1- Na opinião de vocês o que leva um aluno a ficar para a recuperação?
- 2- Vocês acreditam que a escola está preocupada com a aprendizagem dos conteúdos que não foram aprendidos?
- 3- Como vocês se sentiram quando tiveram que fazer recuperação?
- 4- E os pais (e/ou responsáveis), como reagiram?
- 5- Que tipo de atividades a escola faz para recuperar os alunos que estão com alguma dificuldade?
- 6- Como a escola informa vocês que têm que fazer essas atividades?
- 7- Os pais também são informados?
- 8- Quem aqui já ficou outras vezes em recuperação?
- 9- Quais as matérias em que mais alunos precisam de recuperação?
- 10- Por que vocês acham que essas matérias são as que mais apresentam dificuldades para os alunos?
- 11- Vocês acham que a recuperação ajudou vocês a aprender o que não haviam aprendido?
- 12- Que sugestões vocês fariam para que a escola melhore a forma como a recuperação é realizada?

APÊNDICE H  
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO (ALUNO/A)**

Nome \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Série \_\_\_\_\_

Quantas vezes ficou em recuperação? \_\_\_\_\_

Quantas matérias? \_\_\_\_\_

Qual (is)? \_\_\_\_\_

Já reprovou? ( ) sim ( ) não Qual(is) série(s)? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo estuda nessa escola? \_\_\_\_\_

Mora com quem? ( ) pai e mãe ( ) só com a mãe ( ) só com o pai ( ) avós ( )  
outros \_\_\_\_\_

Tem irmã ou irmão? ( ) sim ( ) não Quantos? \_\_\_\_\_

Qual a idade deles? \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO A

## CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Fundação Universidade  
Federal de Rondônia – UNIR



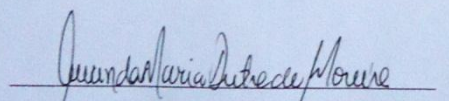
Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 08 de julho de 2011  
Carta 017/2011/CEP/NUSAU  
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa  
Para: Flora Lima Farias de Souza  
Assunto: Parecer Ético  
FR: 415208

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria "*A recuperação no processo de escolarização: Um estudo em Porto Velho*" **foi aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 07/07/2011. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço ainda que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final em meio digital, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,

  
Prof. Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira  
Coordenadora/Portaria 260 GR/2010  
Prof. Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira  
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR  
Port. 260/GR/2011

## ANEXO B

## FICHA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO- 6º AO 9º ANO

[illegible]